

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**



**RELACIONES INTERCULTURALES ENTRE  
ADOLESCENTES INMIGRANTES Y  
AUTÓCTONOS.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**  
**PRESENTADA POR**

**Sonsoles Calderón López**

Bajo la dirección de las doctoras

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado Jalón  
M<sup>a</sup> Soledad Navas Luque

**Madrid, 2010**

- **ISBN: 978-84-693-3466-9**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA  
Y DE LA EDUCACIÓN**



**RELACIONES INTERCULTURALES ENTRE  
ADOLESCENTES INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Sonsoles Calderón López**

**Dirigida por:**

**M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado Jalón**

**M<sup>a</sup> Soledad Navas Luque**

**Madrid, 2009**

**Relaciones interculturales entre  
adolescentes inmigrantes y autóctonos**

**TESIS DOCTORAL**

**Autora:**

**Sonsoles Calderón López**

**Dirección:**

**M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado Jalón**

**M<sup>a</sup> Soledad Navas Luque**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Madrid, 2009**



***A mis padres y a mi abuela***



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta Tesis ha sido un largo camino de aprendizaje profesional y personal que no he recorrido sola. He tenido la suerte de poder compartir las alegrías y las dificultades que han surgido durante este tiempo con personas que me han apoyado siempre para continuar, por duro que resultase en algunos momentos.

En primer lugar, mis padres, a quienes debo tantísimo que en unas líneas apenas puedo expresar un poquito de la gratitud que siento hacia ellos. Aunque la universidad no es su campo, como siempre dicen, sus consejos han sido tan sabios como los del catedrático más brillante. Su generosidad, su persistencia y su confianza en mí me han ayudado siempre a continuar trabajando, sobre todo en los momentos más difíciles. Ahora que el proyecto por fin está terminado, espero que vean compensadas su ilusión y su entrega. Junto a ellos, toda mi familia, especialmente Begoña y Fuen, que han estado siempre pendientes de mí, gracias por su atención y su cariño. Y a mis abuelos, en especial a Primitiva, que tan orgullosa se sentiría en este momento.

Marisol, que ha sido mi aliento incansable en los dos últimos años. Además de su ayuda durante el proceso de redacción con numerosas sugerencias y revisiones, ha sido constantemente fuente de apoyo generoso a mi trabajo. Sin su insistencia, su buen humor y su confianza puede que aún no hubiese llegado este momento.

Mis amigos, los que se fueron, los viejos y los nuevos, que han ido acompañándome pacientes durante este tiempo, siempre dispuestos a escuchar mis historias sobre pequeños avances y retrocesos, tan trascendentales para mí, tan poco claros para ellos. Y sobre todo a Bea, Rosas, Irene y Gema, todas doctoras ya, compañeras de viajes, becas, cursos, trabajo, nervios, satisfacciones y aprendizajes. Qué bueno que nuestros caminos se cruzaron, porque sin vosotras no hubiese valido tanto la pena. Gracias por hacerme la vida más sencilla y hermosa y por enseñarme a ver siempre la parte positiva.

También quiero agradecerle a Charo su ayuda en distintos momentos de la realización de esta Tesis. Gracias por sus consejos, su respaldo en la metodología y también por su paciencia. Y a Jean , que me abrió tantas puertas y que ha sido tan generosa conmigo, gracias por invitarme a entrar en un mundo desconocido para mí y darme su ejemplo.

A los orientadores, jefes de estudio y directores de los distintos centros en los que recogí los datos de esta Tesis, gracias por su colaboración con mi trabajo. Y sobre todo a los alumnos, chicos y chicas maravillosos, protagonistas de esta investigación.

Cuanto más largo es un viaje, más oportunidades de conocer personas y lugares distintos. En uno tan largo como éste he encontrado a muchas personas, aquí y allá que, desde diferentes realidades, me han expresado su cariño y apoyo para este proyecto. Algunas me han ayudado de un modo muy especial. A todas ellas, gracias por lo que dejaron en mí y por darme la oportunidad de reconocer la diferencia, entenderla y aprender de ella.



# Índice

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. PREJUICIO Y RELACIONES INTERGRUPALES EN LA ADOLESCENCIA .....	9
1. El concepto de prejuicio .....	9
1.1.El prejuicio como sesgo cognitivo.....	10
1.2.El prejuicio como actitud .....	13
1.3.El prejuicio en el contexto de las relaciones intergrupales .....	16
2. Teorías explicativas del prejuicio.....	21
2.1.Teorías explicativas del prejuicio desde el punto de vista de la Psicología Social .....	22
2.1.1. Las primeras teorías sobre el prejuicio: la perspectiva individual .....	22
2.1.2. Las teorías basadas en el enfoque intergrupar .....	26
2.1.3. El prejuicio en los grupos minoritarios.....	38
2.1.4. Estudios sobre prejuicios hacia grupos inmigrantes: las jerarquías étnicas .....	42
2.2. Teorías explicativas del prejuicio desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva.....	44
2.2.1. La Teoría del Desajuste Emocional .....	45
2.2.2. La Teoría del Reflejo Social.....	46
2.2.3. La Teoría Sociocognitiva.....	47
2.2.4. La Teoría del Desarrollo de la Identidad Social .....	50
2.2.5.El desarrollo del prejuicio intergrupar en la adolescencia .....	53
3. La influencia del contacto sobre las actitudes intergrupales .....	56

<b>3.1. Contacto intergrupal y cambios en las dimensiones afectiva y cognitiva de las actitudes intergrupales.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2. La generalización del cambio de actitudes .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3. Reformulaciones de la hipótesis del contacto: la Teoría del Contacto Indirecto y la aplicación de la Teoría del Equilibrio.....</b>	<b>68</b>
<b>4. Relaciones de amistad interétnicas durante la adolescencia .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1. Importancia evolutiva de las relaciones de amistad entre adolescentes....</b>	<b>72</b>
<b>4.2. Beneficios de las relaciones de amistad interétnicas .....</b>	<b>74</b>
<b>4.3. Criterios de selección de amigos: homofilia y variables relacionadas con la selección de amigos del mismo grupo étnico.....</b>	<b>75</b>
 <b>CAPÍTULO II. EL PROCESO DE ACULTURACIÓN: ACTITUDES E IDENTIDAD ÉTNICA .....</b>	<b>79</b>
<b>1. Aculturación.....</b>	<b>79</b>
<b>1.1. Consideraciones terminológicas.....</b>	<b>79</b>
<b>1.2. La aculturación desde un punto de vista psicológico .....</b>	<b>83</b>
<b>1.3. La aculturación como proceso evolutivo .....</b>	<b>85</b>
<b>2. Perspectivas teóricas sobre el proceso de aculturación .....</b>	<b>90</b>
<b>2.1.El Modelo de Aculturación de Berry (1990).....</b>	<b>93</b>
<b>2.2. Nuevos desarrollo del Modelo de Aculturación de Berry (1990).....</b>	<b>95</b>
<b>2.2.1.El Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis, Moïse, Perreault y Séneca (1997) .....</b>	<b>96</b>
<b>2.2.2.El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares y Fernández (2005).....</b>	<b>99</b>
<b>3. La medida de las actitudes de aculturación .....</b>	<b>103</b>
<b>4. Estudios sobre actitudes de aculturación de inmigrantes y autóctonos .....</b>	<b>107</b>

<i>4.1. El concepto de integración desde el punto de vista de inmigrantes y autóctonos</i> .....	112
<i>4.2. Variables relacionadas con las actitudes de aculturación</i> .....	115
<b>5. Adolescencia e identidad étnica</b> .....	119
<i>5.1. La formación de la identidad durante la adolescencia</i> .....	120
<i>5.2. La identidad étnica como componente social de la identidad etnicidad, mayorías y minorías</i> .....	121
<b>6. Perspectivas de estudio de la identidad étnica</b> .....	124
<i>6.1. El punto de vista de la Teoría de la Identidad Social</i> .....	125
<i>6.2. El punto de vista evolutivo</i> .....	126
<i>6.3. El punto de vista del proceso de aculturación de grupos minoritarios</i> .....	129
<i>6.3.1. Identidad y adaptación psicológica</i> .....	132
<i>6.3.2. Identidad y discriminación percibida</i> .....	134
<b>7. Componentes y medida de la identidad étnica</b> .....	139
<i>7.1. La Escala de Identidad Multiétnica (Phinney, 1992)</i> .....	144
 <b>CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	147
<b>1. Objetivos</b> .....	147
<b>2. Hipótesis</b> .....	148
<b>3. Participantes</b> .....	156
<b>4. Variables e instrumentos</b> .....	160
<i>4.1. Actitudes intergrupales</i> .....	161
<i>4.2. Contacto intra e intergrupar</i> .....	166
<i>4.3. Identidad étnica e identificación con la cultural española</i> .....	167
<i>4.4. Actitudes de aculturación</i> .....	171

<b>4.5. Similitud intergruparal percibida</b>	173
<b>4.6. Discriminación percibida</b>	173
<b>4.7. Variables sociodemográficas</b>	174
<b>5. Procedimiento</b>	174
 <b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</b>	 177
<b>1. Estereotipos de los adolescentes españoles y latinos sobre diferentes grupos étnicos</b>	177
<b>2. Contacto y amistad entre adolescentes latinos y españoles y estereotipos grupales</b>	188
<b>3. Actitudes de aculturación de los adolescentes españoles y latinos</b>	196
<b>4. Identidad étnica de los adolescentes e identificación con la cultura española de los participantes latinos</b>	210
<b>5. Modelos predictivos del estereotipo exogrupal y las actitudes de aculturación</b>	213
 <b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	 221
<b>1. Estereotipos y contacto intergruparal ente adolescentes españoles y latinos</b>	221
<b>2. Actitudes de aculturación e identidad étnica de los adolescentes españoles y latinos</b>	235
<b>3. Conclusiones</b>	250
<b>4. Implicaciones educativas, limitaciones y líneas de mejora del estudio</b>	253
 <b>REFERENCIAS</b>	 259
<b>Anexo 1. Cuestionario de evaluación</b>	293
<b>Anexo 2. Composición de los factores de la MEIM en distintos estudios</b>	298

# Introducción

En los últimos 30 años ha aumentado considerablemente el número de investigaciones sobre relaciones entre distintos grupos culturales, a medida que los movimientos poblacionales internacionales se han convertido en un fenómeno global y se ha incrementado el número de investigadores pertenecientes a grupos sociales minoritarios (Rudmin, 2003a).

Berry (2006) distingue dos tradiciones de investigación psicológica en el campo de las relaciones interculturales, entendiendo éstas como las relaciones que se establecen entre dos grupos de individuos cuando cada uno de ellos posee tradiciones culturales distintas: el estudio del fenómeno de la aculturación y las relaciones que se establecen entre los grupos en contacto. Según este autor, durante muchos años ambas líneas de investigación se han desarrollado de manera independiente tal vez a causa de una postura etnocentrista y asimilacionista de los investigadores a la hora de definir el modo en que los grupos debían relacionarse (p.e., Gordon, 1964).

La idea subyacente a esta concepción de las relaciones interculturales es que las sociedades culturalmente heterogéneas están formadas por dos tipos de grupos, mayoritarios y minoritarios, y que éstos últimos, con el tiempo, desaparecerán como entidades culturales diversas para asimilarse a la cultura mayoritaria.

Estas creencias provocaron que los intereses de los investigadores se orientaran en una sola dirección en cada uno de estos ámbitos: hacia el estudio de las relaciones étnicas y los fenómenos relacionados con ellas (estereotipos, actitudes, prejuicio, discriminación) sólo en los miembros del grupo mayoritario y hacia la aculturación y otros fenómenos relacionados con ésta (contacto y participación en las actividades del grupo social mayoritario, cambios en la identidad y prácticas culturales, actitudes de aculturación) sólo en las minorías.

En muy pocas ocasiones se realizaron estudios centrados en las actitudes intergrupales manifestadas por las minorías o acerca de la participación de los grupos mayoritarios en el proceso de aculturación, aunque se trata de fenómenos en los que ambos grupos están también implicados. Sin embargo, según este autor, considerar

que ambos fenómenos son recíprocos es imprescindible si se quieren estudiar en toda su complejidad las relaciones interculturales que se establecen en las sociedades multiculturales. Además, en el tipo de relaciones interculturales resultantes participarán en cualquier caso todos los grupos implicados.

En esta Tesis Doctoral se abordarán aspectos relacionados con las dos perspectivas de estudio de las relaciones interculturales mencionadas –aculturación y actitudes intergrupales– en el contexto de las relaciones entre adolescentes españoles autóctonos y adolescentes inmigrantes latinos.

En este estudio partimos de una consideración especial a las características evolutivas de la adolescencia como etapa del desarrollo. Así, la adolescencia es una etapa de grandes cambios y de retos importantes. El logro de la autonomía personal respecto de la familia, los cambios fisiológicos y la aceptación de la propia imagen, el desarrollo de nuevas habilidades para razonar de un modo más sofisticado y cuestionarse aspectos de su realidad hasta entonces no cuestionados, la construcción de una identidad psicosocial positiva o el establecimiento de relaciones íntimas de amistad o pareja, son aspectos característicos de esta etapa del desarrollo.

El término *adolescencia* engloba un período de tiempo amplio, generalmente considerado como una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta en la que se producen cambios físicos, sociales y psicológicos de consecuencias importantes para la persona. A los cambios fisiológicos propios de la pubertad le acompañarán otros de tipo psicológico derivados en muchas ocasiones de la adopción de nuevos papeles sociales o la incorporación a contextos sociales nuevos y más amplios, como pueden ser los centros educativos de Educación Secundaria, en los que se encontrarán no sólo con nuevas materias, profesores y compañeros, sino también con normas y formas de relación distintas.

Estos cambios profundos característicos de la adolescencia y las inseguridades que de ellos se derivan se acrecientan cuando a este proceso de transformación personal se le suma un proceso de migración, en muchos casos involuntaria, a un país diferente de aquel en que se nació. En este caso, las diferencias entre los referentes culturales familiares y del país de origen y los del nuevo contexto social pueden suponer un auténtico reto de desarrollo. Y para sus compañeros autóctonos, la presencia de chicos y chicas que proceden de otros países, con un aspecto y forma de hablar diferentes a las suyas, en cuyas familias existen pautas culturales distintas, y

que han vivido la experiencia de la migración, también representa un reto a su forma de mirar el mundo. Todos estos elementos confluyen en los espacios en los que chicos y chicas adolescentes, autóctonos e inmigrantes, conviven día a día. Entre ellos, uno de los más importantes es la escuela.

En los centros educativos españoles se ha producido en los últimos años un aumento muy importante en el número de alumnos extranjeros, paralelo al incremento de población inmigrante que ha llegado a nuestro país durante este tiempo. Aunque este incremento ha sido especialmente llamativo en los niveles inferiores del sistema educativo, especialmente en la Educación Infantil y Primaria, también ha sido importante en el último tramo de la enseñanza obligatoria, la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde el descenso acusado de la natalidad en nuestro país ha sido compensado por la incorporación de alumnos de origen extranjero (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitario**

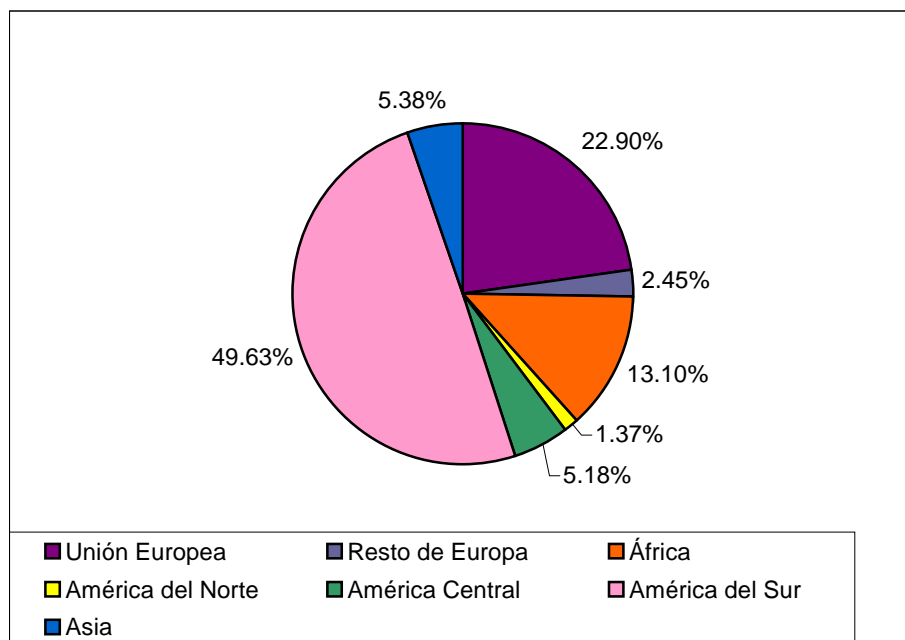
	Curso			
	1997-1998	2002-2003	2006-2007	2007-2008
TOTAL	72.335	307.151	609.611	695.190
E. Infantil/Preescolar	12.260	60.042	104.207	118.007
E. Primaria	34.923	132.453	262.415	292.457
Educación Especial	235	965	2.205	2.760
E.S.O.	15.167	80.286	169.490	197.184
Bachillerato	6.711	12.099	25.120	27.181
Formación Profesional	2.855	10.467	29.549	34.616
Enseñanzas de Régimen Especial	...	6.656	16.625	18.397
No consta (EE. Régimen General)	184	4.183	...	4.588

Fuente: Datos y Cifras. Curso 2008/2009. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Por lo que se refiere a la nacionalidad de origen de los alumnos extranjeros matriculados en centros educativos de la Comunidad de Madrid, contexto en el que se sitúa el presente estudio, los grupos más numerosos son los procedentes de Ecuador (32.926), Rumanía (18.224), Marruecos (14.336), Colombia (11.397), Perú (8.254), Bolivia (7.081), República Dominicana (5.485) y China (4.401). Atendiendo a la localización geográfica de los países, predomina América del Sur, seguido de la Unión Europea y África (figura 1).

En cuanto a su distribución por comunidades autónomas, en el curso 2007-2008 Madrid ocupaba el tercer puesto en la lista en términos porcentuales, con un 13,9% de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos matriculados en enseñanzas

generales no universitarias, por detrás sólo de La Rioja (15.1%) e Islas Baleares (14.4%) (Ministerio de Educación, Política y Deporte).



**Figura 1. Distribución del alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Madrid (curso 2007-2008)**

Fuente: Oficina de Estadística. Ministerio de Educación.

En las aulas de estos centros educativos conviven adolescentes que difieren entre sí en cuanto al lugar del que proceden, pero que comparten los aspectos característicos del momento evolutivo de profundo cambio que están atravesando. Puesto que deseamos incorporar una perspectiva evolutiva en este estudio con el fin de que los aspectos propios del desarrollo psicológico de los individuos nos ayuden a interpretar los procesos intergrupales, señalaremos brevemente tres aspectos psicológicos característicos de la adolescencia que queremos destacar por su conexión con el contenido de esta Tesis: el desarrollo cognitivo, el proceso de formación de la propia identidad y las relaciones entre iguales.

En primer lugar, la necesidad de comprensión y búsqueda de información que se produce en todo proceso de cambio vital se ve acompañada, en el caso del adolescente, por sus *nuevas habilidades cognitivas*. Según Piaget (1970), la adolescencia se caracteriza por la adquisición del pensamiento operatorio formal, que posibilita que el adolescente piense de manera más profunda e intensa sobre los



fenómenos sociales y también sobre sí mismo y su pensamiento. Esto no supone, sin embargo, que el razonamiento del adolescente sea siempre de “mejor calidad”, ya que se ha observado que en algunos adolescentes aumenta el riesgo de discriminación y prejuicio hacia personas de grupos diferentes al suyo (Díaz-Aguado, 2003), fenómeno que puede explicarse si tenemos en cuenta los otros aspectos psicológicos importantes en esta etapa.

Así, la adolescencia también es un período de gran importancia en la *formación de la identidad personal*. La idea de que la adolescencia es un momento de crisis en el que la persona lucha por decidir quién quiere ser procede de Erikson (1968), y la definición de la identidad como tarea fundamental de esta etapa evolutiva ha sido desde entonces comúnmente aceptada (Kroger, 1989). Para Erikson la adolescencia representa un período crítico para la formación de la propia identidad, una etapa de conflicto entre la necesidad de mantener un sentido de integridad personal y la de asumir las demandas externas y encontrar un lugar en la sociedad (Ryan y Kuczowski, 1994). Junto con la identidad personal, la identidad social es también muy importante para el desarrollo de la personalidad de los adolescentes, por la mayor implicación en las relaciones interpersonales durante esta etapa (Durkin, 1995), que constituye el tercer aspecto que queremos mencionar.

En efecto, *las relaciones entre iguales* aumentan en importancia y complejidad, a medida que el adolescente se relaciona con un círculo más grande de amigos y los considerados como “mejores amigos” van adquiriendo una valoración excepcional. Los iguales tienen un papel muy importante en la vida del adolescente y su identificación con el grupo es muy alta. Los adolescentes tienden a discutir sus problemas, sentimientos, miedos y dudas con sus mejores amigos más que con sus padres, y las amistades íntimas proporcionan una oportunidad importante para aumentar su conocimiento sobre ellos mismos a través de la reflexión compartida (Eder y Nenga, 2003). Las relaciones con los iguales se vuelven más complejas en la adolescencia tardía, a medida que los jóvenes se hacen más conscientes de las tensiones entre clases sociales y grupos étnicos en la sociedad (Durkin, 1995).

Por todas estas cuestiones, consideramos la adolescencia como una etapa de gran interés para estudiar el fenómeno de las relaciones interculturales. El desarrollo cognitivo existente en estas edades posibilita a los adolescentes emitir juicios y opiniones definidos, aunque éstas aún se encuentren en proceso de formación. Además, la importancia que cobra la percepción de sí mismos y el desarrollo de su

identidad, así como el valor que el grupo tiene en sus vidas, convierte las relaciones entre compañeros de diferente origen en un ámbito psicológico relevante para ellos. Más aún si, como hemos visto, existe una diversidad cultural importante en los contextos sociales en que se encuentran los adolescentes. Desde el punto de vista de los adolescentes inmigrantes, la adaptación al nuevo contexto social y el establecimiento de relaciones con chicos y chicas nuevos más o menos parecidos a sí mismos supone también una situación de reto en el que la reflexión y el cuestionamiento sobre sí mismos y el grupo se encuentran a flor de piel.

Esta Tesis pretende contribuir al conocimiento de las relaciones interculturales entre adolescentes españoles y latinos en torno a dos ámbitos principales, los estereotipos intergrupales y las actitudes de aculturación. Puesto que, como ya se ha mencionado, la perspectiva dominante en los estudios sobre relaciones interculturales ha sido la de examinar las actitudes y estereotipos que los grupos mayoritarios manifiestan hacia los minoritarios y analizar el proceso de aculturación desde el punto de vista del grupo inmigrante, en esta Tesis se abordarán ambos fenómenos desde la perspectiva complementaria. Es decir, la del grupo minoritario en el caso de los estereotipos intergrupales y la del mayoritario en cuanto a las actitudes hacia el proceso de aculturación. Así, tras una revisión de los principales antecedentes teóricos y empíricos en la investigación sobre estereotipos y actitudes de aculturación, se analizarán una serie de variables contempladas en el estudio (sociodemográficas y psicosociales) para determinar en qué medida están relacionadas con dichos fenómenos. Finalmente, basándonos en los modelos teóricos presentados, se elaborarán sendos modelos predictivos sobre los estereotipos que los adolescentes latinos manifiestan hacia los españoles y las actitudes de aculturación que éstos expresan en relación a los latinos.

La Tesis se compone de cinco capítulos. En el primero de ellos se realizará una revisión teórica y empírica acerca del prejuicio y las relaciones intergrupales en la adolescencia. Para ello, se presentarán las teorías más relevantes que se han elaborado para explicar el fenómeno del prejuicio desde la perspectiva de la Psicología Social y de la Psicología Evolutiva. Y a continuación, se abordará el tema de las relaciones intergrupales en relación con el prejuicio, describiendo las principales teorías y estudios empíricos que vinculan contacto y actitudes intergrupales, así como las características de las relaciones de amistad en la adolescencia y la relevancia de las amistades interétnicas en esta etapa vital.

En el segundo capítulo nos ocuparemos de desarrollar el concepto de aculturación, atendiendo a los principales modelos teóricos existentes. Nuestra atención se dirigirá entonces a dos aspectos importantes en este trabajo: las actitudes de aculturación, en relación con las cuales se describirán estudios empíricos realizados con población autóctona e inmigrante en diferentes países; y la identidad étnica, considerándola tanto desde un punto de vista evolutivo como desde una perspectiva social, centrada en el punto de vista de los miembros de grupos minoritarios.

En el tercer capítulo se expondrán los aspectos metodológicos de la investigación: se presentarán los objetivos e hipótesis del estudio, así como la descripción de los participantes, las variables e instrumentos de medida empleados en el estudio. En último lugar se presentará el procedimiento seguido en la recogida de los datos de esta investigación, desde el diseño del cuestionario hasta su aplicación, describiendo el proceso de selección de centros educativos y alumnos participantes.

En el cuarto capítulo se presentarán los resultados obtenidos tras la realización de diversos análisis estadísticos sobre los datos recogidos, siguiendo para ello los objetivos e hipótesis mencionados en el capítulo anterior. Al final de este capítulo se presentarán dos modelos predictivos basados en los modelos teóricos expuestos en los dos primeros capítulos que nos permitirán interpretar, a la luz de los datos obtenidos, los dos aspectos fundamentales del estudio: estereotipo y actitudes de aculturación.

Finalmente, en el quinto capítulo, se discutirán los resultados obtenidos a la luz de las teorías y antecedentes empíricos presentados en la fundamentación teórica, y se terminará señalando, a modo de conclusión, los hallazgos más relevantes de esta Tesis Doctoral, así como algunas implicaciones educativas de estos resultados y limitaciones y posibles líneas de mejora de la investigación en el futuro.



# Capítulo I

## Prejuicio y relaciones intergrupales en la adolescencia

En este primer capítulo se presentarán los conceptos, teorías e investigaciones más relevantes para los objetivos de esta Tesis, en relación con el prejuicio y las relaciones intergrupales en el contexto evolutivo de la adolescencia.

En primer lugar, revisaremos el concepto de prejuicio y las principales teorías que han tratado de explicarlo tanto desde el punto de vista de la Psicología Social como desde la Psicología Evolutiva. A continuación, se abordará el fenómeno del contacto intergrupal en relación con el cambio de actitudes, presentando primero las teorías clásicas acerca del contacto y algunos estudios que analizan este fenómeno entre adolescentes. Por último, se analizará el concepto de relaciones de amistad desde un punto de vista evolutivo centrándonos en la relevancia de las amistades interétnicas durante la adolescencia y los criterios de selección de amigos en contextos multiculturales.

### 1. El concepto de prejuicio

La obra publicada por Allport en 1954, *The Nature of Prejudice*, ha sido considerada como el punto de partida de las investigaciones modernas en torno a la naturaleza del prejuicio y los métodos para su eliminación. En ella, el prejuicio era definido como “una antipatía u hostilidad basada en una generalización errónea e inflexible”. Según este autor, el prejuicio “puede sentirse o expresarse, puede dirigirse hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo en tanto miembro de ese grupo” (Allport, 1954, p.9).

Otra definición que suele ser tomada por diversos autores como punto de partida de sus trabajos en esta área es la de Ashmore (1970), quien define el prejuicio como “una actitud negativa hacia un grupo definido socialmente y hacia cualquier persona percibida como miembro de ese grupo” (p. 253). En esta misma línea se encuentra la definición de Worchel, Cooper y Goethals (1988, p. 449), quienes lo

consideran “una actitud negativa injustificada hacia un individuo basada únicamente en su pertenencia a un grupo”.

Las definiciones presentadas tienen en común una serie de aspectos que coinciden con los rasgos considerados en la definición de Ashmore (1970). En primer lugar, el prejuicio es un fenómeno intergrupar y existen diferentes razones para esta afirmación, tal y como señala Brown (1995, pp. 9-10): los prejuicios no son emitidos hacia individuos aislados, sino hacia grupos sociales o miembros de esos grupos sociales por el mero hecho de serlo; el prejuicio suele ser, además, una orientación socialmente compartida; y las relaciones intergrupales, como el conflicto o las relaciones de poder, tienen una influencia muy importante en la intensidad y dirección del prejuicio. Esto no impide, sin embargo, que el prejuicio haya sido estudiado también como un fenómeno individual. En segundo lugar, el prejuicio representa una orientación negativa hacia el objeto al que va dirigido. Como se verá más adelante, esta orientación puede manifestarse de diferentes formas, a través de ideas, sentimientos o conductas negativas dirigidas hacia el individuo o el grupo objeto de prejuicio. En tercer lugar, el prejuicio es algo “malo”, en el sentido de injusto, generalizado o sesgado. Por último, el prejuicio es considerado una actitud, es decir, una evaluación en este caso con connotaciones negativas.

Tomando el esquema propuesto por Morales (1999) sobre los diferentes ámbitos en los que se ha estudiado el fenómeno del prejuicio, diremos que existen tres perspectivas distintas de aproximación al concepto de prejuicio, cada una de las cuales asume como aspecto predominante alguna de las notas definitorias señaladas anteriormente: el prejuicio como sesgo cognitivo; el prejuicio como actitud; el prejuicio en el contexto de las relaciones intergrupales. A continuación se abordarán cada una de estas perspectivas con la intención de clarificar la naturaleza del fenómeno del prejuicio.

### **1.1. El prejuicio como sesgo cognitivo**

Al considerar el prejuicio como una generalización “errónea” o “injustificada” se está afirmando la naturaleza cognitiva del prejuicio. Los dos procesos más importantes implicados desde este punto de vista serían la categorización y el estereotipo.

La *categorización* es un proceso cognitivo característico del pensamiento humano que se produce de manera universal. Existe una larga tradición en Psicología Social que plantea que su carácter fundamental se debe a que el mundo es

demasiado complejo para que podamos sobrevivir en él en ausencia de alguna estrategia que nos permita simplificarlo y ordenarlo. No disponemos de la capacidad para responder de manera diferenciada a cada uno de los sucesos o personas que encontramos en nuestro entorno. Y en el caso de que pudiéramos hacerlo, esto daría como resultado un comportamiento bastante poco adaptativo. Los estímulos con los que nos encontramos poseen una serie de rasgos en común y otros que son diferentes. Y si los asignamos a categorías en función de estas características podemos responder a ellos maximizando nuestros recursos cognitivos y, por tanto, de un modo mucho más eficiente que si respondemos a cada uno de ellos por separado (Brown, 1995).

Uno de los primeros autores que prestó atención a este fenómeno en el contexto del procesamiento de estímulos físicos fue Campbell (1956) quien, utilizando una tarea sencilla de localización de sílabas sin sentido, observó una tendencia a exagerar las diferencias existentes entre los dos tipos de estímulos que se mostraban a los participantes de su estudio. El experimento más conocido en este campo es el realizado por Tajfel y Wilkes (1963), en el que se pedía a los participantes que estimasen la longitud de ocho líneas diferentes y se empleaban tres situaciones distintas. En la primera (sin categorizar), ninguna de las ocho líneas recibía etiqueta identificadora. En la segunda (categorizada) las cuatro líneas más cortas recibían una etiqueta (p.e., A) y las otras cuatro más largas otra etiqueta diferente (B). En la tercera, se presentaban las líneas identificadas con una letra que no guardaba ninguna relación con su tamaño. Sólo en la segunda condición los participantes cometían errores sistemáticos, consistentes en exagerar la diferencia entre la línea más larga de la categoría inferior (A) y la línea más corta de la categoría superior (B), es decir, se acentuaban las diferencias interclase.

El concepto de categorización fue llevado del campo de la percepción de estímulos físicos al de la percepción social, donde se encontraron resultados paralelos en el procesamiento de distintos tipos de información acerca de personas, como su apariencia física y sus características de personalidad y valores (ver Brown, 1995). La categorización social supone la asignación de las personas a diferentes grupos en función de determinados rasgos. Para que esta clasificación resulte funcional y nos permita realmente simplificar la información sobre los individuos que encontramos en nuestro entorno, será fundamental que los rasgos en los que se base la clasificación y, por tanto, el tipo de grupos formados, permitan diferenciar claramente entre aquellas personas que pertenezcan al grupo y los que no. La categorización social es

considerada por la mayor parte de teorías vigentes como el proceso cognitivo subyacente a cualquier fenómeno intergrupar, puesto que las relaciones intergrupales sólo pueden suceder si el mundo social está organizado en diferentes grupos (Hogg, 2003).

El principio de categorización social fue presentado formalmente por Tajfel (1959) en la forma de dos hipótesis sobre las consecuencias cognitivas de la categorización en la percepción de los individuos: una, que las diferencias entre individuos miembros de diferentes categorías (diferencias intercategoriales) tenderán a aumentarse; la otra, consecuencia de la primera, que las diferencias entre individuos miembros de una misma categoría (diferencias intracategoriales) tenderán a atenuarse. Es decir, que se tenderá a percibir a los miembros de distintos grupos como más diferentes de lo que realmente son, mientras que los que pertenecen a un mismo grupo tenderán a percibirse como más similares.

Una consecuencia de este fenómeno en la percepción intergrupar es la aparición del *estereotipo*. La asignación de una persona a un grupo o categoría en función de un rasgo compartido (p.e., el género, la edad, su procedencia geográfica, su grupo étnico, etc.) supone que se asignarán a esa persona ciertas características de personalidad o de conducta propias de la categoría a la que ha sido asignada. Es decir, un estereotipo es una “inferencia inspirada en la asignación de una persona a una categoría social” (Brown, 1995, p.101) o “una asociación cognitiva entre una categoría social y una característica” (p. 109).

El estereotipo es, por tanto, igual que la categorización, un fenómeno que refleja la tendencia del ser humano hacia la economía de recursos cognitivos en su percepción del entorno. La principal diferencia entre el proceso de categorización social y el de categorización de estímulos físicos es que en el primer caso el individuo que aplica esas categorías está implicado en el resultado del proceso como miembro de alguna de ellas. Sin este matiz, las categorías sociales no serían más que constructos cognitivos que ayudan al individuo a comprender de manera organizada su entorno social, de la misma manera que sucede con el físico. Sin embargo, al involucrarse la persona en la composición de las categorías, aparece una nueva distinción de gran importancia entre ellas: el propio grupo se distingue de los otros grupos. Cuando un grupo social pasa de ser una mera categoría a convertirse en el endogrupo se ponen en marcha nuevos procesos de diferenciación social más intensos asociados a esta autclasificación del individuo (Brewer, 2001. Uno de los



procesos más destacados en este sentido es el del favoritismo endogrupal, del que nos ocuparemos más adelante en este mismo capítulo.

### ***1.2. El prejuicio como actitud***

La consideración del prejuicio como una actitud ha sido la perspectiva predominante durante muchos años en Psicología Social. Esta consideración conlleva una serie de implicaciones tanto empíricas como teóricas, entre ellas que en su medida se hayan utilizado escalas actitudinales y también que haya sido posible aplicar a su estudio el amplio bagaje teórico acumulado acerca de las actitudes (Molero, 2007). Según señala Navas (1997), la principal relevancia de esta transferencia de conocimientos es la de abordar una cuestión de gran interés, la funcionalidad del prejuicio, pues conocer las razones por las que las personas mantienen determinadas actitudes es esencial para determinar cómo podrían cambiarse.

La actitud es uno de los constructos psicosociales sobre los que se ha desarrollado un mayor número de trabajos tanto teóricos como empíricos en el campo de las ciencias sociales, especialmente en Psicología Social, desde los años 20 del pasado siglo (Eagly y Chaiken, 1993). Los tratados actuales sobre este constructo consideran como su primera definición la presentada por Allport (1935, p. 810): “estado mental y neuronal de disposición, organizado a partir de la experiencia, que aplica una influencia directiva sobre la respuesta del individuo hacia los objetos y situaciones con los que está relacionada”. La amplitud y generalidad de esta definición se mantendrá en otras aparecidas posteriormente, como la de Campbell (1963, p. 97) publicada casi 30 años después de la de Allport y en la que las actitudes eran consideradas “disposiciones conductuales adquiridas que contienen residuos de experiencia de tal naturaleza que guían, sesgan o influyen en el comportamiento posterior”.

Con el paso de los años, se ha tendido a definir las actitudes en términos más concretos, en buena medida por la dificultad para operativizar y medir un constructo tan complejo y amplio (Vargas, 2004). A pesar de que en la actualidad siguen apareciendo diferentes definiciones, la mayor parte de ellas coinciden en considerar que el término actitud hace referencia a una tendencia hacia el agrado o el desagrado en relación a un objeto actitudinal concreto (Eagly y Chaiken, 1993; Petty, Wegener y Fabrigar, 1997). Esta tendencia es de naturaleza subjetiva, puesto que refleja cómo la

persona percibe el objeto y no responde necesariamente a cómo sea el objeto en realidad (Maio y Haddock, 2004).

Entre las características utilizadas para definir las actitudes (Eagly y Chaiken, 1993), hay tres que merecen una atención especial. En primer lugar, su aspecto evaluativo, pues como se ha mencionado, se consideran disposiciones a responder de una forma favorable o desfavorable hacia un determinado objeto. Entre los objetos actitudinales que más atención han recibido en Psicología Social se encuentran los grupos sociales, especialmente los grupos minoritarios (Eagly y Chaiken, 1993). Esta dimensión evaluativa ha sido la más enfatizada por diversos autores, entre ellos Fishbein y Ajzen (1975), para quienes debería ser la única dimensión a tener en cuenta en una actitud, y Fazio (1989, 1990), que considera la actitud como una asociación entre un objeto actitudinal y una evaluación que el individuo guarda en su memoria y que puede activarse y recuperarse casi de manera automática ante la percepción del objeto actitudinal. En segundo lugar, las actitudes se caracterizan por su naturaleza relativamente estable y duradera (aunque también es cierto que pueden modificarse). Por último, es de destacar que no se trata únicamente de respuestas pasivas basadas en la experiencia sino que cuentan con una capacidad motivadora y directiva sobre la conducta de las personas.

Según Maio, Olson, Bernard y Luke (2003), las dos perspectivas teóricas más ampliamente aceptadas en la actualidad sobre la estructura y el contenido de las actitudes son la teoría de los tres componentes y la teoría bidimensional. Según la teoría de los tres componentes, las actitudes expresan los sentimientos, creencias y conductas pasadas en relación con el objeto actitudinal (Zanna y Rempel, 1988). Basándose en este modelo, muchos autores consideran que las actitudes se manifiestan (y, por tanto, también pueden evaluarse) a través de tres tipos de respuestas: cognitivas (pensamientos o ideas sobre el objeto actitudinal, creencias o atributos asociados con el objeto), afectivas (sentimientos y emociones asociados a ellas) y conductuales (acciones observables en relación al objeto actitudinal) (Eagly y Chaiken, 1993).

La perspectiva bidimensional, por su parte, aborda la cuestión de las valoraciones positivas y negativas presentes en la actitud. Frente al modelo unidimensional, que considera que las actitudes son bipolares y que expresan positividad o negatividad hacia el objeto, desde la perspectiva bidimensional las actitudes pueden ser positivas, negativas, ni positivas ni negativas o positivas y

negativas a la vez. De esta forma, en las medidas más tradicionales de las actitudes se pide a los participantes que respondan utilizando escalas que están acotadas por un valor negativo y uno positivo en cada extremo y se obtiene una respuesta total calculando la media de las respuestas en diferentes escalas de este tipo. Mientras que las medidas más actuales asumen que es necesario evaluar los aspectos positivos y negativos de las actitudes por separado (Maio *et al.*, 2003), perspectiva que será adoptada en la presente Tesis. La aplicación del punto de vista bidimensional a la medida de las actitudes plantea la posibilidad de analizar de manera independiente las evaluaciones positivas y negativas emitidas hacia un objeto actitudinal concreto, así como la relación entre ambos tipos de puntuaciones (Maio y Haddock, 2004). La noción de actitud ambivalente es utilizada en la actualidad para referirse a aquellas actitudes que se manifiestan a través tanto de valoraciones positivas como negativas hacia un mismo objeto.

Por otra parte, las actitudes pueden convertirse a su vez en antecedentes de otras actitudes. Puesto que tendemos a mantener una cierta consistencia en el sentido de nuestras evaluaciones, es de esperar que exista una cierta coherencia entre actitudes relacionadas entre sí (Maio y Haddock, 2004). Esta conexión entre aspectos actitudinales será uno de los aspectos tratados en el presente estudio.

Si se aplican las características de las actitudes al ámbito del prejuicio puede considerarse que el objeto actitudinal en este caso son uno o varios exogrupos y sus miembros. Además, se trata de un fenómeno relativamente estable y duradero en el tiempo y, lo que es más importante, una vez formada, la actitud prejuiciosa influirá, mediará y guiará el comportamiento del individuo hacia los miembros de los exogrupos.

Por otra parte, según el modelo de los tres componentes, el prejuicio, como cualquier otra actitud, estaría formado por tres componentes (Devine, 1995). Un componente *afectivo o evaluativo*, denominado propiamente prejuicio, que se define por los sentimientos, estados de ánimo y reacciones emocionales que experimentan las personas en relación con los objetos de actitud y que es el componente esencial. Dado que el prejuicio es básicamente una evaluación desfavorable de un grupo social y sus miembros, las reacciones emocionales serán predominantemente negativas. Por otra parte, también se distingue un componente *cognitivo* que se define por la información o el conocimiento que las personas creen que tienen sobre los objetos actitudinales (creencias). Estas creencias pueden ser positivas o negativas

dependiendo de que el tipo de evaluación que hace el individuo sobre el objeto actitudinal sea favorable o desfavorable. Como el tipo de evaluación característica del prejuicio es desfavorable, las creencias hacia los grupos objeto de prejuicio son fundamentalmente negativas. El componente cognitivo del prejuicio se denomina *estereotipo*, y se define como el conjunto de atributos que utilizan las personas para definir o caracterizar a los miembros de un grupo social (Brown, 1995). Finalmente, se encuentra un componente *conativo o conductual* de la actitud que hace referencia a la intención de conducta o a las acciones (positivas o negativas) que las personas exhiben en relación con el objeto actitudinal. En el caso del prejuicio o la actitud prejuiciosa, la intención de conducta o la conducta en sí hacia un determinado grupo social o sus miembros será predominantemente negativa, por la misma razón que lo son las emociones y las creencias. Este componente ha sido denominado por los distintos autores *discriminación*, entendida como cualquier conducta que niega a los individuos o grupos de personas una igualdad de tratamiento (Allport, 1954). Dicha conducta no está basada en las capacidades o méritos del individuo o en su conducta concreta, sino en su pertenencia a un grupo específico.

Estos tres componentes del prejuicio quedan recogidos en la definición de Brown (1995, p. 8), más reciente que las presentadas al inicio de este capítulo y que representa la tendencia general en la actualidad a analizar este fenómeno desde el punto de vista actitudinal. Este autor considera que el prejuicio hace referencia al “mantenimiento de actitudes sociales o creencias cognitivas despreciativas, la expresión de afecto negativo o la manifestación de conductas hostiles o discriminatorias hacia los miembros de un grupo por el hecho de pertenecer a ese grupo”. En ella, frente a la predominancia de los aspectos cognitivos reflejada en las anteriores definiciones, se acentúan las otras dimensiones de manifestación de este fenómeno, la afectiva o emocional y la conductual.

### **1.3. El prejuicio en el contexto de las relaciones intergrupales**

Aunque el estudio del prejuicio como actitud negativa ha permitido comprender su naturaleza y manifestaciones, y son muchas las teorías que se centran en esta perspectiva para explicarlo, una de las principales limitaciones de este punto de vista, tal y como subraya Morales (1999), es que los estudios se han centrado fundamentalmente en el grupo mayoritario y apenas se han tomado en cuenta las actitudes de los grupos minoritarios, a pesar de que el concepto mismo de prejuicio suponga que existen al menos dos grupos involucrados. Devine (1995) señala como

causa de este olvido la visión paternalista del prejuicio como fenómeno en el que los efectos negativos afectaban sólo a la parte del grupo minoritario y en el que, por tanto, la responsabilidad recaía únicamente en los grupos dominantes y sus actitudes. De tal manera que se asumía, erróneamente, que si las actitudes de la mayoría de la sociedad cambiaban en dirección positiva, el resultado a largo plazo sería necesariamente la eliminación del prejuicio. Por otra parte, el prejuicio suele estudiarse unido a la discriminación y puesto que ésta no es posible sin que la persona o grupo que discrimina tenga “poder”, no se tenía en cuenta que los grupos subordinados pudiesen tener actitudes negativas (Brewer, 1999). Sin embargo, las actitudes negativas no tienen que dar lugar necesariamente a la discriminación y pueden existir sin que ésta se produzca (Eagly y Chaiken, 1993).

Estas limitaciones han tratado de superarse en los últimos años a través de modelos e investigaciones en los que el prejuicio se considera un proceso complejo vinculado a las relaciones entre grupos y que debe ser estudiado en todos y cada uno de ellos, atendiendo a sus características particulares en cuanto a su representación en la sociedad.

Desde este punto de vista, en el que el prejuicio es un fenómeno general que puede afectar a cualquier grupo, independientemente de su estatus social, un aspecto que ha atraído la atención de diversos autores es el de la conexión entre la valoración que los miembros de un grupo (mayoritario o minoritario) manifiestan acerca de éste, generalmente positiva, y la valoración que manifiestan acerca de otros grupos (mayoritarios o minoritarios) presentes en su entorno. Nos centraremos a continuación en desarrollar este aspecto y abordaremos en el epígrafe siguiente las teorías propiamente dichas que, tomando las relaciones intergrupales como contexto, analizan el fenómeno del prejuicio tanto desde el punto de vista mayoritario como minoritario.

Brewer (1999) justifica la evaluación positiva generalizada del endogrupo desde un punto de vista evolutivo filogenético: la vida en grupo se convirtió en la estrategia de supervivencia básica de la especie humana a medida que ésta abandonó progresivamente muchas características físicas e instintos que le permitían vivir y reproducirse de manera aislada o en pareja, a favor de otras que le permitían sobrevivir en ambientes físicos más diversos pero que requerían de interdependencia respecto de un mayor número de individuos. El resultado de este proceso es el de una especie cuyos miembros dependen necesariamente de la información, los recursos y la ayuda que otros les puedan prestar para sobrevivir a largo plazo. Puesto que esta

dependencia debe ser mutua, este sistema social cooperativo sólo se mantiene si el individuo confía en los otros. Sin embargo, esta confianza no puede ser general e indiscriminada, puesto que los riesgos de no recibir compensación a cambio de la ayuda prestada serían excesivos. Por el contrario, debe ser contingente a la probabilidad de que los otros se comporten del mismo modo con uno mismo. La diferenciación social entre los grupos es un mecanismo que permite controlar esta contingencia y disminuir el riesgo de que no se produzca un comportamiento recíproco. Así, desde esta perspectiva evolutiva, las evaluaciones positivas hacia los miembros del propio grupo surgen como resultado de la confianza e interdependencia respecto de otros individuos necesarios para la supervivencia, no así por lo que se refiere a los miembros de otros grupos. La percepción de los otros miembros del grupo como más similares a uno mismo, según el principio de categorización social, junto con el desarrollo de emociones positivas hacia ellos, constituirían el punto de partida para la aparición de una valoración más positiva de los miembros del propio grupo respecto de los de los otros.

Se ha empleado el término *sesgo endogrupal* para referirse a esta tendencia a evaluar el endogrupo de manera más favorable que a otro grupo al que no se pertenece (exogrupo) en aspectos relacionados con su comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones (Turner, Brown y Tajfel, 1979; Hewstone, Rubin y Willis, 2002). La utilización del término *sesgo* implica que se trata de una valoración injusta, ilegítima o injustificable, en el sentido de que va más allá del resultado objetivo de la comparación entre los grupos (Fiske, 1998; Turner y Reynolds, 2001). Sin embargo, como señala Brown (1995), es discutible afirmar que sea posible realizar una comparación objetiva cuando las cualidades sobre las que se manifiestan las actitudes intergrupales suelen ser definidas de un modo diferente en cada grupo y son formuladas de forma ambigua y poco precisa. Otros términos que se han utilizado para referirse a este concepto son *sesgo intergrupar* y *favoritismo endogrupal*. En este trabajo se considerarán sinónimos y se preferirá la expresión *favoritismo endogrupal* porque expresa la preferencia por un grupo, sin valorar si ésta es el resultado de una percepción correcta o distorsionada y porque permite identificar a qué grupo se refiere la preferencia, frente a la expresión *sesgo intergrupar* que aludiría simplemente a un fenómeno producido en un contexto en el que existen varios grupos.

El favoritismo endogrupal es en la actualidad un fenómeno bien conocido cuya manifestación en función de variables individuales y contextuales es objeto de estudio por parte de la Psicología Social contemporánea (Hewstone *et al.*, 2002) y que

también ha sido estudiado en nuestro país, en el contexto de la predicción de las actitudes de aculturación de grupos mayoritarios y minoritarios (Rojas, García y Navas, 2003).

La conexión entre preferencia por el endogrupo y rechazo hacia el exogrupo fue sugerida por primera vez en la literatura social por Sumner (1906), quien definió el “etnocentrismo” como una característica universal a todos los grupos y relacionada con cuatro rasgos de éstos: los grupos se organizan en categorías discretas, entre las que se puede diferenciar el grupo al que pertenece el individuo de otros grupos; los individuos valoran positivamente a su propio grupo y mantienen relaciones positivas de cooperación con otros miembros del mismo; la valoración positiva del endogrupo se acrecienta cuando se compara éste con otros grupos; y las relaciones entre el endogrupo y otros grupos se caracterizan por el conflicto, la oposición y el desprecio.

Esta visión contrasta con la de Allport (1954), para quien los sentimientos de apego y preferencia por el propio grupo son sentimientos primarios que preceden al desarrollo de cualquier tipo de actitud hacia otros grupos, y compatibles con una gran variedad de sentimientos hacia éstos, desde la indiferencia al miedo, el odio o el aprecio. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre relaciones intergrupales han asumido, al menos implícitamente, la idea de que el favoritismo hacia el propio grupo va unido necesariamente a la valoración negativa de otros grupos, como si ambos procesos fueran las dos caras de una misma moneda (Brewer, 1999).

Así, los cuatro elementos mencionados por Sumner como universales en los grupos sociales podrían considerarse aspectos diferentes en el continuo de las relaciones intergrupales, de forma que cada uno de ellos es necesario pero no suficiente para que se produzca el siguiente (Brewer, 2001). Según esta autora, posiblemente los dos primeros sí puedan considerarse características generalizables a todos los grupos sociales, pero los dos últimos precisan de una serie de requisitos estructurales y motivacionales adicionales. Según su análisis sobre la relación entre el afecto positivo hacia el endogrupo y el rechazo hacia el exogrupo (Brewer, 1999, 2001), la valoración positiva que los miembros de un grupo realizan sobre éste es considerado como un primer paso del desprecio hacia el exogrupo, al menos en dos sentidos.

Por una parte, a pesar de que las actitudes positivas y la valoración favorable del propio grupo no conllevan necesariamente una evaluación del exogrupo, en la mayoría de las ocasiones, para determinar el grado de bondad en cierto rasgo del endogrupo es necesario establecer una comparación con otros grupos que sean relevantes para el individuo. Para que un exogrupo sea considerado como relevante debe compartir alguna característica con el endogrupo que lo convierta en posible objeto de comparación. El resultado de esta comparación determinará el grado de calidad del propio grupo en el rasgo considerado. Si la cualidad evaluada es importante para el endogrupo o para el individuo y la comparación realizada es de tipo “relativo”, entonces la distintividad del endogrupo se realizará a expensas de la valoración del exogrupo (Brewer, 2001).

Por otro lado, incluso en el caso de que no se produzca una comparación competitiva entre grupos, el reconocimiento de cualidades positivas exclusivamente en el endogrupo puede tener su importancia. Así, en la actualidad y desde los años 80 del pasado siglo, han surgido varios modelos y conceptos que tratan de explicar las nuevas formas de prejuicio hacia grupos minoritarios que no eran detectadas por las encuestas tradicionales, en las que no se expresa rechazo abierto contra dichos grupos y donde las justificaciones de tipo ideológico sobre la superioridad del grupo mayoritario predominan frente a las biológicas o genéticas, propias del racismo antiguo. Entre estos conceptos se encuentra el de *prejuicio sutil*, (Meertens y Pettigrew, 1993; Pettigrew y Meertens, 1995) en contraposición al de *prejuicio manifiesto*. Uno de los componentes del prejuicio sutil –junto con otros de tipo cognitivo, relacionados con la defensa de los valores tradicionales, y otros de tipo perceptivo, referidos a la exagerada percepción de diferencias culturales entre los grupos– es la negación de emociones positivas hacia el exogrupo. En efecto, la persona con prejuicio sutil no manifiesta sentimientos negativos hacia el exogrupo, pero tampoco ninguna emoción positiva. En este sentido, se han encontrado diferencias en las creencias acerca de diversas ayudas sociales para mejorar la situación de grupos minoritarios en desventaja entre los individuos denominados en este modelo “sutiles” (que puntúan alto en la escala de prejuicio sutil y bajo en la de prejuicio manifiesto) y los denominados “igualitarios” (que puntúan bajo en ambas escalas de prejuicio). Estas diferencias han sido observadas tanto en estudios realizados por los citados autores en diversos países europeos (Holanda, Alemania, Gran Bretaña y Francia) como en nuestro país, donde la escala original fue adaptada por Rueda, Navas y Gómez (1995) para evaluar el prejuicio sutil hacia tres exogrupos



(inmigrantes magrebíes, inmigrantes africanos subsaharianos y gitanos) (Rueda y Navas, 1996).

Por último, diversas investigaciones recientes (Brewer, 2001; Doosje, Branscombe, Spears y Manstead, 1998; Mummendey y Otten, 2001) señalan que uno de los factores que puede desencadenar que el favoritismo endogrupal dé lugar a un conflicto con otro grupo es la asociación de éste con emociones intensas de tipo negativo, como la percepción de amenaza o el miedo. El grado de intensidad de estas emociones dependerá de la gravedad y características de la situación que las provoque. Así, por ejemplo, la transgresión de una norma del grupo por parte de un miembro del exogrupo puede provocar simplemente rechazo; la percepción de que un exogrupo está siendo injustamente beneficiado podría generar resentimiento; y la sensación de amenaza por parte de un miembro del exogrupo favorecería emociones más intensas, como hostilidad o miedo (Brewer, 2001).

A pesar de la importancia que el favoritismo endogrupal puede tener como primer paso hacia el rechazo de otros grupos o como manifestación incipiente de un prejuicio no manifiesto, hay que destacar que ambos deben considerarse fenómenos distintos: mientras que el favoritismo endogrupal se refiere, como se ha mencionado antes, a una sobrevaloración del propio grupo respecto de otros, el prejuicio supone la existencia de actitudes negativas, desprecio y rechazo hacia el exogrupo. En muchas investigaciones, sin embargo, se asume que ambos fenómenos están íntimamente relacionados y se utilizan instrumentos de medida que no permiten evaluarlos por separado. Así, en ocasiones, a pesar de que la medida empleada sólo muestra la existencia de una preferencia por el endogrupo o la valoración más positiva de éste respecto de los exogrupos, los resultados se utilizan para extraer conclusiones sobre el prejuicio exogrupal. En esta Tesis se tendrá en cuenta esta diferenciación y se analizará el favoritismo endogrupal de los participantes considerándolo siempre como un fenómeno diferente al de la manifestación de prejuicio exogrupal.

## **2. Teorías explicativas del prejuicio**

Una vez presentado el concepto de prejuicio desde sus tres principales perspectivas de estudio, pasaremos a continuación a revisar las teorías más relevantes que tratan de dar respuesta a las cuestiones sobre el origen y manifestación del fenómeno del prejuicio, tanto desde una perspectiva psicosocial como desde el ámbito de la Psicología Evolutiva. Aunque las distintas facetas del

prejuicio señaladas en el epígrafe anterior (cognitiva, actitudinal o grupal) predominarán en distinto grado en cada una de ellas, los tres enfoques son considerados de una u otra manera en la mayor parte de las teorías que se presentan a continuación.

A pesar de la gran cantidad de estudios teóricos y empíricos que el prejuicio ha generado durante el último siglo, no sólo en Psicología, sino en otras ciencias sociales, los trabajos de revisión en este campo continúan señalando la ausencia de una teoría capaz de explicarlo de manera global y sobre la que exista un consenso generalizado. La parcialidad de los enfoques teóricos utilizados en su estudio, la existencia de tradiciones de investigación diferentes y el uso de niveles de análisis distintos han sido señalados como características del fenómeno del prejuicio que explican la complejidad de su estudio (Navas, 1997).

Aunque ninguna de las teorías presentadas hasta el momento haya sido reconocida como absolutamente cierta, todas ellas han realizado aportaciones valiosas al conocimiento de la naturaleza y procesos subyacentes del prejuicio. A continuación se presenta una breve revisión de aquellas que, desde el campo de la Psicología Social, han sido consideradas más relevantes para entender el fenómeno del prejuicio y su manifestación tanto desde un punto de vista individual como desde la perspectiva de las relaciones intergrupales. Asimismo, se realizará una revisión de la aplicación de algunas de estas teorías para explicar el fenómeno del prejuicio desde el punto de vista del grupo minoritario y se presentará el concepto de jerarquía étnica. Después, se revisarán las teorías más importantes que han surgido en el campo de la Psicología Evolutiva para explicar la aparición del prejuicio y se presentarán algunas aportaciones específicas sobre su manifestación durante la adolescencia.

## **2.1. Teorías explicativas del prejuicio desde el punto de vista de la Psicología Social**

### *2.1.1. Las primeras teorías sobre el prejuicio: la perspectiva individual*

El estudio científico del prejuicio y las actitudes intergrupales no comenzó hasta principios del siglo XX, puesto que la discriminación de los occidentales hacia otros pueblos era considerada una respuesta natural ante la “evidente” inferioridad de los pueblos colonizados. Durante este tiempo el interés científico recayó sobre la descripción y explicación de la inferioridad de cualquier otra “raza” respecto de la blanca, en función de cuestiones de tipo genético. Será después de la Primera Guerra

Mundial cuando empiece a cuestionarse la superioridad real de unas “razas” sobre otras y cuando las actitudes negativas hacia otros pueblos o minorías empiecen a considerarse prejuicios y sus causas se conviertan en objeto de estudio.

Durante el siglo XX, a la par que evolucionaban los enfoques teóricos en el campo de la Psicología y aparecían nuevas cuestiones sociales a las que dar respuesta, fueron apareciendo también explicaciones diferentes para el fenómeno del prejuicio. Las primeras interpretaciones sobre su origen se centraban en el análisis del individuo y consideraban la existencia de motivaciones internas para dar cuenta de la aparición de actitudes negativas hacia personas de otros grupos. Así, durante los años 30, bajo inspiración psicoanalítica, surge la *Teoría del Chivo Expiatorio* (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939), en la que se interpretaba el prejuicio como el resultado de un proceso irracional e inconsciente por el que las personas desplazaban su frustración hacia alguien percibido como diferente y ajeno al grupo y, frecuentemente, más débil que él. Esta explicación fue considerada plausible para dar cuenta de fenómenos tan preocupantes como el racismo generalizado en el sur de los EEUU o el antisemitismo nazi en Alemania.

Tras la Segunda Guerra Mundial aparece un nuevo paradigma en el que el prejuicio se interpreta en términos de estructura de la personalidad a nivel individual. Los estudios realizados por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, (1950) con adultos utilizando distintos tipos de medidas (pruebas proyectivas, cuestionarios, entrevista clínica, etc.), llegan a la conclusión de que el prejuicio, la intolerancia y el racismo están relacionados entre sí y componen una estructura de personalidad subyacente, denominada *personalidad autoritaria*, caracterizada por la adquisición temprana de esquemas de relación social basados en el dominio-sumisión, intolerancia a la ambigüedad, rigidez cognitiva en la interpretación de las relaciones entre los grupos y un fuerte etnocentrismo. El prejuicio y la intolerancia serían la expresión de una necesidad patológica de individuos con una personalidad extremadamente autoritaria (Adorno *et al.*, 1950). Sin embargo, la existencia de un tipo de personalidad autoritaria hacía difícil explicar un fenómeno tan generalizado como el que se había producido entre la población alemana durante esos años. Además, si la base de dicha personalidad se situaba en las normas educativas de la infancia, era muy complicado explicar por qué en apenas tres años la mentalidad de los alemanes había cambiado tanto, cuando se necesitan al menos diez o quince años para educar a toda una generación (Brown, 1995).

Tanto la Teoría del Chivo Expiatorio como la de la Personalidad Autoritaria fueron criticadas por su excesivo individualismo y por conceder una escasa importancia a las influencias sociales y culturales. Aunque este tipo de enfoques perdieron su importancia progresivamente en la investigación psicosocial, posteriormente algunos autores han propuesto la existencia de algunas diferencias individuales, como el *autoritarismo de extrema derecha* (Altemeyer, 1988), o la *orientación de dominancia social* (Pratto, Sidanius, Stallworth y Malle, 1994; Sidanius, Levin, Liu y Pratto, 2000), como base de las actitudes prejuiciosas.

El primer autor que utiliza una explicación de tipo cognitivo para explicar el prejuicio, frente a las explicaciones de base motivacional aparecidas previamente, fue Allport (1954) en su obra *La naturaleza del prejuicio*, que se convierte en precursora de las teorías cognitivas del prejuicio que se desarrollan a partir de los años 70, en las que éste ya no se considera un proceso patológico, sino el resultado normal de una característica universal del procesamiento cognitivo humano, como es la tendencia a simplificar la realidad física y social organizándola en categorías. Según este autor, el prejuicio es el resultado del proceso de categorización de estímulos sociales que se produce en función de la pertenencia étnica, religiosa, nacional, de género, etc., y el sistema de valores del individuo representa un elemento fundamental en dicho proceso. El trabajo de Allport va más allá de la categorización social como única explicación del prejuicio y recoge bastantes de los factores que posteriormente se utilizaron y aún se utilizan para explicar las causas de este fenómeno (aspectos emocionales, sociales y culturales). Así, este autor reconoce que el prejuicio es “multifacético”, aunque la consideración de este problema “por partes” es un defecto al que lleva necesariamente su tratamiento “analítico” (Allport, 1954, p.17).

Desde una perspectiva interpersonal, a medio camino entre los enfoques puramente individuales y los grupales, se encuentra la *Teoría de la Congruencia de Creencias* (Rokeach, Smith y Evans, 1960). En ella se asume que lo que determina las actitudes negativas de un individuo hacia los miembros de ciertos grupos o categorías sociales no es su pertenencia a ese grupo sino el hecho de que el individuo supone que aquéllos tienen creencias diferentes a las mantenidas por él. Para Rokeach *et al.* (1960), “la creencia es más importante que la pertenencia étnica o racial como determinante de la discriminación social” (p.135). Y esto se debe fundamentalmente a que la similitud de opiniones entre dos personas conduce a la atracción mutua a causa de la validación que este acuerdo supone; los desacuerdos, sin embargo, conducen a la antipatía porque amenazan el sistema de creencias del individuo (Brown, 1995).

Las principales críticas a este enfoque aluden, en primer lugar, a que la presunción de que los miembros de otros grupos mantienen creencias distintas a las propias tiene de hecho una base categórica que esta teoría no reconoce (Brown y Turner, 1981). Por otra parte, la teoría de Rokeach es incapaz de explicar las situaciones de prejuicio institucionalizadas (por ley o por hábito social). Por último, se critican las características de los estudios utilizados por los autores de esta teoría para demostrar sus presupuestos. En ellos se variaba la pertenencia grupal y la congruencia de creencias de los individuos objeto de evaluación, pidiendo a los participantes que expresaran sus actitudes hacia personas del endogrupo y del exogrupo, y hacia personas con creencias similares y diferentes a las suyas. La crítica se refiere al hecho de que en estos estudios se hace muy saliente una característica interpersonal, la similitud de creencias, lo cual convierte en algo meramente anecdótico la pertenencia de los individuos estímulo a una categoría social u otra (Brown, 1995).

Una formulación más reciente de la teoría de Rokeach reconoce la categorización como base para el prejuicio, y se centra en comprobar el efecto de los diferentes grados de similitud intergrupar (Brown, 1995). En investigaciones realizadas en varios países del mundo se ha encontrado que la similitud intergrupar, ya sea cultural o de valores, parece promover la disposición al contacto intergrupar (Berry, Kalin y Taylor, 1977; Schwartz, Struch y Bilsky, 1990) y la atracción entre los grupos (Byrne, 1971), de manera que aquellos grupos que son menos similares o más “distantes” culturalmente, son percibidos de manera menos favorable que los que se consideran más similares o “cercaños” (Ward, Bochner y Furnham, 2001).

No obstante, es necesario tener en cuenta que una excesiva similitud, especialmente en cuanto al estatus grupal, aumenta el sesgo a favor del endogrupo (p.e., Brown y Abrams, 1986; Esses, Dovidio, Jackson y Armstrong, 2001; Jetten, Spears y Manstead, 1998). Parece existir una relación curvilínea, tanto en estudios de laboratorio como en contextos naturales, entre el grado de similitud intergrupar y la actitud hacia el exogrupo: cuando éste es demasiado similar al endogrupo, resultará amenazante, y la actitud hacia él también será más negativa si se le percibe como muy diferente. Por el contrario, en niveles de similitud intermedia, se aprecian los aspectos comunes y el sesgo es menos acentuado (Brown, 1995).

Hasta aquí, los planteamientos considerados más influyentes en el estudio psicológico del prejuicio desde la perspectiva individual. Aunque ninguna de estas

teorías ofrece una explicación completa sobre el origen y las características del prejuicio étnico, todas ellas tomadas en conjunto han contribuido a la comprensión de algunas cuestiones importantes. Así, por ejemplo, Gómez-Berrocal (1997) afirma que han permitido explicar las diferencias que se producen entre las personas en sus niveles de prejuicio; también han permitido entender por qué son más frecuentes los episodios de prejuicio y discriminación en los períodos de frustración; por último, han ayudado a comprender la adquisición y la reproducción de los estereotipos sobre el exogrupo, y la normalidad y universalidad del prejuicio y de ciertos procesos cognitivos ligados a él, como la categorización o el estereotipo.

Sin embargo, las teorías individuales no dan respuesta a muchas cuestiones acerca de la aparición de prejuicios hacia determinados grupos frente a otros o sobre su generalización. En la segunda mitad del pasado siglo se introdujo en esta área un nivel de análisis más amplio, en el que para explicar el origen de los prejuicios étnicos se tienen en cuenta las relaciones entre los grupos y las influencias sociales y culturales. Estos serán los enfoque que se describirán a continuación.

### *2.1.2. Las teorías basadas en el enfoque intergrupar*

A partir de los años 50 del siglo XX, con las importantes aportaciones de autores como Asch, Lewin y Sherif al estudio psicosocial de los grupos, se establecieron las bases para la aparición de las primeras teorías grupales sobre el prejuicio. Lo que distingue, según Morales (1999), esta perspectiva de la anterior es la importancia que concede al contexto, a aspectos situacionales. Así, el origen de las actitudes en este caso se sitúa principalmente en factores grupales, sociales y culturales. A continuación se presentan las principales teorías elaboradas desde esta perspectiva que se han utilizado para explicar la aparición de prejuicios hacia determinados grupos.

#### *a) Teoría del Conflicto Realista de Grupo*

Existe una larga tradición de análisis de las actitudes y relaciones intergrupales desde el punto de vista de la compatibilidad de las metas de los grupos. La expresión *Teoría del Conflicto Realista de Grupo* se ha utilizado para referirse a una serie de teorías procedentes de los campos de la Sociología, la Antropología y la Psicología Social que, desde principios del pasado siglo, habían defendido la idea de que algunos conflictos intergrupales son “racionales” o “realistas”, puesto que se basan en una competición real por recursos que son escasos (Brown, 1995).

La hipótesis de partida de estas teorías es que las actitudes intergrupales tenderán a reflejar los intereses de los grupos. Cuando los intereses son incompatibles, es decir, la ganancia de uno implica la pérdida del otro, la respuesta psicológica será probablemente negativa y surgirán el prejuicio y la discriminación. Si son compatibles y, especialmente, si sus intereses son complementarios, de tal forma que un grupo sólo puede ganar con la ayuda del otro, entonces la reacción será mucho más positiva y se manifestará en forma de tolerancia y sentimientos de justicia.

En el campo de la Psicología Social el principal representante de esta teoría es Sherif (1966), para quien el conflicto intergrupal no sería otra cosa que la respuesta normal de las personas en situaciones intergrupales en las que los intereses de los grupos son incompatibles. Sherif y su equipo realizaron a mediados de los años 50 una serie de experimentos de campo para poner a prueba la validez de sus premisas que se han convertido en un clásico de la investigación psicosocial. En estos estudios Sherif y sus colaboradores trabajaron en campamentos de verano con niños norteamericanos blancos de clase media y religión protestante, con edades en torno a los 12 años, procedentes de contextos familiares estables y sin carencias económicas, que no se conocían antes del experimento. Aunque algunos experimentos incluyeron una fase previa de formación espontánea de amistades, en todos ellos había una fase de formación de grupos, en la que se asignaba a los niños aleatoriamente a diferentes grupos (formados de manera que fueran similares entre sí), y otra fase de competición intergrupal, en la que se manipulaba a través de juegos y competiciones la relación entre los intereses de los grupos, generando interdependencia positiva (la probabilidad de que el propio grupo gane aumenta a medida que aumenta la probabilidad de que ganen los otros grupos), negativa (la probabilidad de que el propio grupo gane aumenta a medida que disminuye la de los otros) o neutra (la probabilidad de que el propio grupo gane es independiente de la de los otros), según la situación. Los resultados mostraron que el comportamiento de los niños (más agresivo o más pacífico) era perfectamente explicable a través de la interdependencia grupal y al margen de cualquier otra variable individual.

Posteriormente, otros estudios tanto de campo como de laboratorio (véase Brown, 1995) confirmaron los resultados de Sherif. La teoría, además, cuenta con la ventaja de poder explicar las actitudes y prejuicios intergrupales en diferentes contextos sociales y su evolución, dado el importante papel que desde este punto de vista tendrían las circunstancias políticas y económicas en las relaciones entre los grupos y su cambio a lo largo del tiempo. En este sentido, se ha comprobado, por

ejemplo, que los estereotipos nacionales mejoran o empeoran en función del tipo de relaciones que se da en cada momento entre países (p.e., Brewer y Campbell, 1976; Haslam, Turner, Oakes, McGarty y Hayes, 1992; Nagata y Crosby, 1991).

La Teoría del Conflicto Realista de grupo también ha servido como base para otros enfoques. Por ejemplo, Hogg y Abrams (1988) afirman que, cuando se establece un grupo, sus miembros elaboran una distinción entre endogrupo y exogrupo que está cargada de valor. Los estereotipos que surgen sobre el exogrupo pueden ser positivos o negativos, dependiendo de la relación percibida con él. Si ésta es de competición, el estereotipo del exogrupo será negativo y derogativo.

Esses, Jackson y Armstrong (1998), por su parte, han desarrollado el *Modelo Instrumental del Conflicto de Grupo*, que puede aplicarse al análisis de las reacciones hacia los inmigrantes por parte de las sociedades de acogida. Este modelo concede una gran importancia a las llamadas *creencias de suma cero* en relación con el uso de los recursos, que consisten en pensar que los recursos que los inmigrantes obtienen se “descuentan” de los que pueden obtener los miembros de la sociedad receptora. En esta teoría se incluye un aspecto individual como variable importante para predecir las actitudes exgrupales, la orientación hacia la dominancia social, entendida como la creencia de que las jerarquías grupales son una forma de organización social deseable y que la competición por los recursos entre los grupos es inevitable. Los propios autores demuestran, a través de diversos estudios, cómo la amenaza intergrupal y la competición median en la relación entre la orientación hacia la dominancia social y las actitudes hacia los inmigrantes en sociedades de acogida (Esses *et al.*, 2001). Esta relación podría estar produciéndose también en nuestro país, según Morales (1999).

La Teoría del Conflicto Realista también ha recibido críticas tanto desde un punto de vista empírico como teórico. La principal dificultad empírica la plantea el hecho de que en multitud de estudios se ha comprobado que no es necesaria la existencia de un conflicto de intereses explícito ni una competición entre grupos para que aparezca la tendencia a favorecer al propio grupo frente a otros. Es decir, la preferencia por el grupo al que se pertenece ocurre también en situaciones en las que la interdependencia entre los grupos es neutra o incluso positiva, como sucede en los estudios realizados utilizando el denominado *paradigma del grupo mínimo* (Tajfel, Fiamant, Billig, y Bundy, 1971), que se verá con más detalle más adelante.



Desde un punto de vista teórico se plantea el problema de la ambigüedad en la formulación de Sherif (1966) acerca de la competición grupal como amenaza real o imaginada y, por tanto, sobre el tipo de intereses a los que se refiere el conflicto. Específicamente, si éstos deben ser concretos (p.e., dinero, territorio, etc.) o si es posible que cualquier tipo de conflicto de interés percibido por los grupos, relacionado con intereses no tangibles (p.e. prestigio) y, por tanto, no valorables objetivamente, pueda provocar también reacciones negativas entre ellos (Brown, 1995). En este caso, el problema sería el origen de estas percepciones negativas no basadas en hechos objetivos.

Recientemente, Esses, Jackson, Dovidio y Hodson (2005) han revisado este modelo y han incorporado como aspectos relevantes las ideologías de los individuos y factores situacionales que, en presencia de un exogrupo relevante, conducen hacia la percepción de competición. Ambos aspectos se refuerzan mutuamente, de modo que las creencias individuales aumentan la sensibilidad a factores situacionales y éstos a su vez alimentan las ideologías. Desde este enfoque, la competición percibida se compone de factores cognitivos, afectivos y motivacionales; se manifiesta en ámbitos tanto reales como simbólicos; y conduce a respuestas de reducción de la competición, como pueden ser la evitación y la exclusión.

#### b) Teoría de la Identidad Social

Las investigaciones que llevaron a la formulación de la *Teoría de la Identidad Social* se basaron principalmente en tres fuentes. La primera la constituye el trabajo de Allport sobre la categorización social. La segunda fue la corriente *New Look* en percepción social (p.e., Bruner y Goodman, 1947), cuya aportación más significativa se refería a que el significado emocional y el valor social de los objetos influye en su percepción por parte de las personas. Como ya hemos señalado, Tajfel y Wilkes (1963), a través de su ya clásico experimento de percepción de líneas, mostraron los fenómenos de homogeneidad intracategorial y diferenciación intercategorial, punto de partida para la manifestación del estereotipo.

Pero la base más importante para la formulación de la Teoría de la Identidad Social fue la Teoría del Conflicto Realista de Grupo y los resultados experimentales inconsistentes que se obtuvieron en ella. Así, un grupo de investigadores encabezado por Tajfel trataron de determinar las condiciones mínimas necesarias para desencadenar el prejuicio y la discriminación intergrupales. La teoría es presentada por

sus autores (Tajfel y Turner, 1979) como un enfoque destinado a completar la Teoría del Conflicto Realista, más que a suplantarla.

Tajfel y su equipo (Tajfel, 1970; Tajfel *et al.*, 1971) crearon el denominado *paradigma del grupo mínimo*, llamado así porque en él se establecían dos grupos de manera arbitraria y sin utilizar ninguna de las características habituales de éstos (interacción cara a cara, estructura interna, un conjunto de normas, relaciones con otros grupos, etc.). A los participantes no se les da información real sobre el criterio seguido para la asignación a los grupos y se impide que entre ellos exista conocimiento o contacto de cualquier tipo. La única información que poseen sobre los otros miembros del grupo es el código que los identifica como tales. Una vez asignados los participantes a los grupos, debían realizar una tarea individual, consistente en repartir puntos o dinero entre los miembros del endogrupo –excluido uno mismo– y del exogrupo, identificados sólo por un número y por su pertenencia grupal. Los resultados de varios estudios realizados con este paradigma mostraron que las dos estrategias empleadas con mayor frecuencia eran la de justicia (se otorga la misma cantidad al participante del endogrupo y al del exogrupo) y, sobre todo, la combinación entre otras dos estrategias: la de máximo beneficio endogrupal (la cantidad para el miembro del endogrupo es la mayor posible, independientemente de la asignada al miembro del exogrupo), y la de máxima diferencia (se maximiza la ganancia relativa en lugar de la absoluta, es decir, la diferencia en ganancia del endogrupo con respecto del exogrupo). Estos resultados, replicados posteriormente con muestras de diferentes edades y países (p.e., Brewer, 1979; Brewer y Brown, 1998; Messick y Mackie, 1989; Tajfel, 1982), confirmaron las hipótesis formuladas por Tajfel y su equipo. El resultado de estos estudios indica que la preferencia por miembros del propio grupo sigue produciéndose en ausencia de cualquier tipo de actitud intergrupal o intereses en conflicto; es más, se produce incluso sin que exista contacto cara a cara entre los miembros del grupo.

Para explicar por qué la simple categorización como miembro de un grupo estimula el favoritismo endogrupal, la Teoría de la Identidad Social parte de una distinción básica entre las situaciones interpersonales, en las que el comportamiento se explica en función de variables psicológicas, entre las cuales se encuentra la identidad personal, y las situaciones de grupo, en las que priman procesos basados en categorías y en las que la identidad social es determinante. En situaciones como las de grupo mínimo, tiene un papel fundamental el segundo tipo de identidad, la social, definida como "aquella parte del autoconcepto del individuo que procede de su

conocimiento sobre la pertenencia a un grupo social (...) junto con el valor y el significado emocional que lo acompañan” (Tajfel, 1981, p. 255). Es decir, la identidad social va más allá de la mera asignación del individuo a un determinado grupo en función de ciertos rasgos, puesto que implica un proceso afectivo y evaluativo subyacente de vinculación entre el individuo y el grupo.

Para que el individuo se identifique con un grupo es necesario algún tipo de motivación que lo lleve a definirse como miembro de ese grupo. Esta motivación procedería de la búsqueda de un autoconcepto positivo: las personas incorporan a su autoconcepto los grupos sociales a los que pertenecen y tienden a buscar o mantener una identidad social positiva a través de esa identificación con el grupo (Tajfel y Turner, 1986). Este vínculo explicaría la evaluación positiva del endogrupo y la orientación positiva hacia sus miembros. La valoración de uno mismo sería, al mismo tiempo, proyectada sobre el grupo y derivada de la evaluación endogrupal positiva (Brown, 1995; Brewer, 2001). La persona busca una identidad positiva a través de la identificación con un grupo y el que esta identidad sea positiva o no dependerá del resultado de las comparaciones que el individuo pueda realizar entre su endogrupo y otros exogrupos relevantes para él. Las comparaciones que sean discrepantemente positivas a favor del propio grupo proporcionarán una identidad social positiva, que a su vez incrementará la autoestima de la persona.

Por lo tanto, las personas estarán motivadas a establecer diferencia positivas a favor del endogrupo para lograr un mejor autoconcepto. Es decir, estarán motivadas a establecer una “distintividad endogrupal positiva” (Tajfel, 1978, p. 83). El gran número de investigaciones que demuestran la presencia casi universal del favoritismo endogrupal en actitudes y conductas intergrupales (Hewstone *et al.*, 2002) podría considerarse un importante apoyo al planteamiento central de la Teoría de la Identidad Social sobre la motivación de las personas a buscar una diferenciación positiva del propio grupo respecto de otros.

Pero la comparación social no sólo conduce al mantenimiento y la defensa de una identidad social positiva, sino que también interviene en la formación de actitudes negativas hacia el exogrupo. Cuanto más importantes para la identidad social de la persona sean las dimensiones de comparación, más acentuados serán los sesgos intergrupales derivados de la misma, porque lo que el individuo y el grupo buscan al compararse con el exogrupo es alcanzar una *diferenciación positiva* con respecto a éste.

Cuatro condiciones serían necesarias para que se produzca el sesgo endogrupal como consecuencia de la búsqueda de distintividad endogrupal positiva (Turner *et al.*, 1979): las personas deben identificarse con su grupo y utilizarlo para definir su autoconcepto; la cualidad comparada entre los grupos debe ser relevante o saliente en esa situación; el exogrupo con el que se establece la comparación debe ser considerado un grupo de comparación relevante; y debe existir alguna diferencia en la cualidad comparada entre los grupos. Por lo tanto, no todos los exogrupos son objeto de comparación, sino que sólo aquellos que están cognitivamente disponibles y son percibidos como grupos relevantes, bien por su similitud, proximidad o saliencia en la situación concreta, serán tomados en cuenta para dicha comparación (Tajfel y Turner, 1989). Aplicando esta idea a contextos en los que conviven personas de diferentes grupos étnicos, puede entenderse por qué el prejuicio no se dirige a cualquier grupo de manera indiscriminada, sino que determinados grupos sociales, comparables en ciertos aspectos, se hacen más susceptibles de ser discriminados. Además, la Teoría de la Identidad Social propone, al contrario que la Teoría de la Congruencia de Creencias, que las similitudes intergrupales (especialmente las de estatus) amenazan la identidad de los grupos y hacen que aumenten los esfuerzos para diferenciarse positivamente unos de otros.

Por otra parte, hay que señalar que esta teoría no niega que sea necesaria la competición para la discriminación intergrupala. Mientras que la Teoría del Conflicto Realista hace alusión a la existencia de una competición real o instrumental, la Teoría de la Identidad Social defiende que la competición puede ser simbólica o social, motivada por la comparación entre grupos que surge ante la percepción del exogrupo (Turner, 1975).

Además, la Teoría de la Identidad Social señala que las diferenciaciones intergrupales derivadas del proceso de comparación social se producen en diferentes niveles (conductas, juicios de valor y representaciones) que están relacionados de manera circular: la discriminación produce representaciones y sentimientos negativos en el grupo objeto de rechazo que justifican esa discriminación a ojos del grupo que rechaza, de manera que la discriminación posterior no amenaza la propia imagen de este grupo (Echebarría y González, 1995).

En esta teoría también se tiene en cuenta la posibilidad de que los grupos tengan un estatus social bajo y por tanto, presenten una identidad social negativa o

amenazada, y describe las estrategias que se pueden poner en práctica para superarla.

Los postulados de la Teoría de la Identidad Social han sido comprobados y confirmados ampliamente en numerosos experimentos, ya sea siguiendo el *paradigma del grupo mínimo* o realizando ciertas modificaciones a las condiciones experimentales del mismo (para una revisión de la amplia investigación generada por esta teoría pueden consultarse, p.e., los trabajos de Abrams y Hogg, 1990; Brewer y Brown, 1998; Turner y Reynolds, 2001; o van Knippenberg y Ellemers, 1990).

Algunos autores, sin embargo, cuestionan la importancia relativa que pueda tener para el individuo la comparación entre grupos. Partiendo de la primacía del propio grupo como referente para la persona, siguiendo el postulado original de Allport acerca de la categorización social, plantean que sería de esperar que las comparaciones dentro del endogrupo, bien en relación a su situación en diferentes momentos, bien a la comparación del individuo con otro miembro del endogrupo, fueran más frecuentes que las comparaciones intergrupales. Además, también sería de esperar que la identificación con el propio grupo, que revelaría un interés especial del individuo por éste, estuviera relacionada con comparaciones de tipo endogrupal (Brown y Zagefka, 2005). Sin embargo, la predicción de la Teoría de la Identidad Social es muy diferente, al considerar que una mayor identificación endogrupal favorece la motivación del individuo para distinguir al propio grupo de otros en un sentido positivo. Recientes investigaciones de campo y experimentales sobre los antecedentes de la comparación entre el endogrupo y otros exogrupos (Brown y Zagefka, 2005) muestran que la prevalencia de las comparaciones de tipo endogrupal es superior a la de las comparaciones entre grupos y que la identificación endogrupal está relacionada en mayor medida con las comparaciones dentro del propio grupo. Así, en un estudio longitudinal realizado con adolescentes de minorías étnicas en Inglaterra, se observó que los participantes estaban significativamente más interesados en compararse con otros miembros del endogrupo que con miembros de diferentes exogrupos (Zagefka, 2004).

En este sentido, la reformulación de esta teoría planteada por Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell (1987), denominada *Teoría de la Categorización del Yo*, plantea, entre otras cuestiones, que las personas piensan sobre sí mismas de manera diferente (como individuos o como miembros de un grupo) en función del contexto. En un contexto en el que estén presentes miembros del endogrupo y del exogrupo y en el

que la pertenencia al grupo sea una variable relevante, lo más probable es que la persona se contemple a sí misma como miembro de un grupo. En una situación de este tipo aparecerán, probablemente, los siguientes efectos: favoritismo endogrupal; una acentuación de la percepción de las semejanzas dentro del propio grupo y de las diferencias respecto del exogrupo; y un proceso de despersonalización, es decir, las personas que componen el endogrupo no serán vistas ya como individuos diferentes entre sí sino como miembros del grupo y, en este sentido, intercambiables. Un fenómeno similar sucederá con los miembros del exogrupo, lo que conduciría a la aparición del estereotipo. Por lo tanto, el tipo de contexto comparativo (intergrupalo interpersonal) será el factor que determine la aparición tanto del favoritismo endogrupal como de la percepción de homogeneidad en el endogrupo y en el exogrupo. Todos estos efectos sólo se producirán si el individuo ha internalizado su pertenencia a un grupo social como parte de su autoconcepto. Si la identificación del individuo con un grupo es débil o no existe, estos efectos no aparecerán (Turner *et al.*, 1987).

Una de las críticas que se ha planteado a la Teoría de la Identidad Social es la utilización casi exclusiva de medidas de favoritismo endogrupal, es decir, índices de favoritismo relativo del propio grupo sobre otros, más que medidas del prejuicio directo manifestado hacia los exogrupos, aspectos que no han mostrado una correlación consistente y de los que se considera que son fenómenos diferentes con orígenes motivacionales distintos (Brown, 1995). La otra gran crítica hacia esta teoría es la falta de consideración de los aspectos referidos al poder social y a las diferencias de estatus (Turner, 1999). Las investigaciones sobre la Teoría de la Identidad Social se llevaron a cabo en un principio con grupos artificiales, creados para la investigación. Aún así, ciertos resultados experimentales hicieron pensar que algunas características de los grupos, como su carácter mayoritario o minoritario, o la cantidad de poder de la que dispusieran, podían influir sobre el grado de favoritismo endogrupal y de discriminación intergrupalo. Estas características forman parte de los grupos sociales existentes fuera del laboratorio, junto con otras que hacen que los límites intergrupales sean más salientes, una historia previa de interacciones con alto contenido emocional, estereotipos y sesgos aprendidos durante la socialización, etc., que hacen que los prejuicios sean mucho más fuertes en situaciones intergrupales reales.

La Teoría de la Identidad Social se ha convertido en una de las principales referencias teóricas para comprender las actitudes intergrupales entre adolescentes (Verkuyten, 2002a) y adultos (ver revisiones en Brown, 1995; Hogg y Abrams, 1988; y

Nesdale, 2001a), así como para muchas otras áreas de investigación en Psicología Social (Brown, 2000).

En los últimos años han aparecido algunas explicaciones alternativas a la Teoría de la Identidad Social para el fenómeno del favoritismo endogrupal. Entre ellas, cabe mencionar la *Teoría de la Reducción de la Incertidumbre Subjetiva* (Hogg, 2000; Hogg y Abrams, 1993), que plantea que todos los individuos estamos motivados para reducir la incertidumbre, dar significado al mundo que nos rodea, hacerlo más predecible y conocer nuestro lugar en él. Una forma de reducir esta incertidumbre subjetiva es identificarse con un grupo que proporcione una serie de normas de comportamiento claras. La reducción de la incertidumbre causada por la identificación con el endogrupo confiere a las personas asociadas con esta reducción (es decir, a los miembros del endogrupo, incluido uno mismo) un valor positivo. El sesgo endogrupal no sería más que el reflejo de esta valoración positiva dirigida exclusivamente hacia el endogrupo. En consonancia con esta teoría, se ha demostrado empíricamente que el aumento de la incertidumbre subjetiva va aparejado a un incremento de la identificación con el propio grupo y del sesgo endogrupal (véase Hogg, 2000, para una revisión).

Otra teoría formulada a partir de la Teoría de la Identidad Social es la *Teoría de la Distintividad Óptima* (Brewer, 1991), que parte de la crítica a la Teoría de la Identidad Social por su incapacidad para explicar situaciones en las que la identificación con el endogrupo se produce independientemente del estatus de éste. Así, en el caso de grupos de bajo estatus, la hipótesis de la autoestima no sería suficiente para explicar el desarrollo y el mantenimiento de una identidad social que no estaría favoreciendo una mejor autoimagen del individuo. La Teoría de la Distintividad Óptima plantea una explicación motivacional alternativa a la búsqueda de autoestima defendida por la Teoría de la Identidad Social. El ser humano posee por naturaleza dos motivaciones o necesidades sociales muy fuertes: una necesidad de inclusión, que lleva al individuo a asimilarse al colectivo, y una necesidad opuesta de diferenciación, que se ve satisfecha mediante la distinción del propio individuo respecto de los otros. Puesto que se trata de motivaciones opuestas, ambas deben mantenerse en un equilibrio razonable para proporcionar bienestar psicológico a la persona. De esta manera, cuando una persona se siente aislada o marginada respecto de un colectivo social, se elicitará un impulso de búsqueda de inclusión; por el contrario, la inmersión en un colectivo excesivamente grande o indefinido activará la búsqueda de diferenciación y distinción individual (Brewer, 2001).

La identificación con un grupo suficientemente diferenciado permitiría satisfacer ambas necesidades a la vez, mediante la asimilación a los otros miembros del grupo y la distinción respecto de los individuos pertenecientes a otros grupos. Según esta teoría, el individuo asumirá la pertenencia a aquellos grupos que aseguren ambas necesidades, proporcionándole un autoconcepto estable y seguro (Brewer, 2001). Así, la identificación social sería el resultado de la búsqueda de inclusión y diferenciación del individuo, y no del deseo de mejorar su autoestima. Las categorías sociales con un nivel de inclusión tal que permitan satisfacer al mismo tiempo ambas necesidades darán lugar a una distintividad óptima, y aumentarán la tendencia a las comparaciones intergrupales frente a las intragrupalas. Una vez establecido un cierto grado de identificación con el grupo, lo cual permitiría satisfacer el deseo de inclusión, el favoritismo endogrupal se produciría al establecer una distinción evaluativa entre endogrupo y exogrupo, lo cual maximizaría la diferenciación positiva del endogrupo. La valoración positiva de los miembros del grupo con el que el individuo se identifica aseguraría la cohesión e interdependencia características de los grupos sociales (Brewer, 1999).

Se han realizado algunos estudios que ponen a prueba los supuestos de esta teoría en los que se mide el grado de satisfacción con el grupo en relación con el grado de distintividad de éste, manipulando para ello su tamaño y su grado de inclusividad, que han encontrado resultados que apoyan dichos planteamientos (Leonardelli y Brewer, 2001; Hornsey y Hogg, 1999).

### c) Teoría de la Amenaza Integrada

Recientemente se ha presentado una aproximación teórica al tema del prejuicio intergrupar en la que se integran diferentes teorías que tienen en común un énfasis en la influencia que la amenaza tiene sobre el prejuicio. La *Teoría de la Amenaza Integrada*, de Stephan y Stephan (2000), se plantea como una teoría sobre las causas del prejuicio que integra en su análisis de los diferentes tipos de amenaza estudiados desde distintas teorías con el propósito de comprobar la fuerza relativa de esta variable en la predicción del prejuicio en contextos sociales variados. Según esta teoría, existen cuatro tipos de amenazas posibles: la amenaza realista, la amenaza simbólica, la ansiedad intergrupar y los estereotipos negativos.

La amenaza realista aparece cuando se percibe que existe competición entre endogrupo y exogrupo por recursos escasos. El concepto de amenaza realista tiene su



origen en la Teoría del Conflicto Realista de Grupo (Sherif, 1966) que, como se comentó anteriormente, pronostica como causa principal del prejuicio la lucha intergrupar por recursos escasos. No obstante, en este caso, la amenaza realista cuenta con un matiz subjetivo que hace que se pueda sufrir incluso aunque la escasez de recursos sea percibida y no real.

La amenaza simbólica se produce cuando se percibe que el exogrupo tiene una serie de valores, creencias, normas o actitudes que no concuerdan con los del endogrupo. Se trata de una amenaza a la visión del mundo del endogrupo, puesto que sus miembros perciben que los valores, creencias o rasgos culturales que ellos consideran correctos corren el peligro de ser absorbidos o modificados por los procedentes de la cultura del exogrupo (Stephan, Ybarra, Martínez, Schwarzwald y Turkaspa., 1998).

La ansiedad intergrupar representa una amenaza que consiste en la inquietud y ansiedad que se experimenta al interactuar con personas de un exogrupo. Esta ansiedad puede estar provocada por diversas cuestiones, como la ausencia de contacto previo con el exogrupo, el carácter negativo de las relaciones anteriores, la ausencia de normas claras acerca del modo de comportarse, etc. Todo ello conduce a las personas a sentirse amenazadas ante los posibles resultados negativos de la interacción y a experimentar cierto nerviosismo al relacionarse con personas del exogrupo.

Finalmente, los estereotipos negativos del exogrupo serían el cuarto tipo de amenaza contemplado en la teoría, aunque recientemente los autores han sugerido la posibilidad de que los estereotipos no constituyan por sí mismos un tipo de amenaza sino que sean un antecedente de los otros tres tipos descritos, especialmente de la ansiedad intergrupar (Stephan, Boniecki, Ybarra, Bettencourt, Ervin y Jackson, 2002).

Se han realizado investigaciones para comprobar la existencia de vínculos entre los distintos tipos de amenaza y las actitudes prejuiciosas en distintos contextos que han encontrado diferencias en cuanto a los tipos de amenaza que mejor predicen el prejuicio. Así, por mencionar algunas de estas diferencias, todos los tipos de amenaza excepto la simbólica resultaron ser buenos predictores de las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes marroquíes (Stephan *et al.*, 1998); la ansiedad intergrupar fue el mejor predictor del prejuicio de los estadounidenses hacia los ciudadanos de México (Stephan, Stephan y Gudykunst, 1999) y hacia los

afroamericanos (Stephan *et al.*, 2002); y en la investigación realizada en Estados Unidos empleando a diversos colectivos inmigrantes como exogrupos (asiáticos, mexicanos y cubanos), la amenaza realista y la simbólica se revelaron como los mejores predictores del prejuicio (Ybarra y Stephan, 1994; Stephan, Ybarra y Bachman, 1999).

El principio asumido por esta teoría, esto es, que la percepción de amenaza procedente del exogrupo conduce a la aparición de prejuicios hacia dicho grupo, había sido formulado previamente en un sentido positivo en la denominada *hipótesis del multiculturalismo* (Berry *et al.*, 1977, p. 172). Ésta afirma que la percepción de seguridad sobre la propia identidad es una condición psicológica previa para la aceptación de personas y grupos culturalmente diferentes respecto de uno mismo y del endogrupo. Esta hipótesis ha sido comprobada en diversos estudios realizados en Canadá en los que se han encontrado relaciones significativas entre indicadores de seguridad económica y cultural y medidas de tolerancia y aceptación de otros grupos étnicos (Berry y Kalin, 1995; Berry y Kalin, 2000; Wells y Berry, 1992).

La percepción de amenaza intergrupal ha sido considerada asimismo como una variable mediadora clave entre aspectos individuales y situacionales y las actitudes manifestadas hacia grupos inmigrantes. En el *Modelo Integrado de Actitudes hacia los Inmigrantes* de Ward y Masgoret (2006) se considera que el contacto y la ansiedad intergrupal tienen una influencia distal sobre las actitudes hacia estos grupos. Un mayor contacto con miembros del exogrupo favorecería, según estas autoras, una menor manifestación de ansiedad intergrupal y ésta un descenso de la amenaza percibida, lo cual conduciría a actitudes más positivas hacia los grupos inmigrantes. Por otro lado, el concepto de *ideología multicultural*, definido por Berry (2006) como la aceptación de que la diversidad cultural es positiva para las sociedades y los individuos, y que debe ser adoptada de una manera equilibrada, es incorporado en el modelo de Ward y Masgoret como un aspecto individual cuya relación con las actitudes hacia los inmigrantes es también mediado por la percepción de amenaza, de tal forma que una escasa manifestación de ideología multicultural conduciría a un aumento de la amenaza intergrupal percibida.

### 2.1.3. El prejuicio en los grupos minoritarios

Como ya se ha mencionado, el estudio de las actitudes intergrupales en el campo de la Psicología comenzó ya entrado el siglo XX, una vez que empezó a

considerarse que la superioridad de unos grupos sobre otros no estaba biológicamente justificada, que las actitudes negativas hacia los grupos minoritarios no eran respuestas naturales, sino prejuicios cuyo origen debería ser analizado para mejorar las relaciones entre grupos en contacto. Sin embargo, durante muchos años los estudios se centraron exclusivamente en las actitudes negativas que los grupos mayoritarios manifestaban hacia los minoritarios y no se tuvo en cuenta la posibilidad de que los prejuicios pudiesen también producirse en la dirección opuesta. Aunque en la formulación de las teorías sobre el prejuicio comentadas en el apartado anterior no se tuvo en cuenta específicamente la perspectiva minoritaria, muchas de ellas podrían aplicarse a la explicación de prejuicios entre personas de grupos minoritarios hacia grupos dominantes. A continuación se comentarán algunas de estas teorías, que pueden resultar más adecuadas para abordar el fenómeno del prejuicio intergrupal desde la perspectiva minoritaria.

En la Teoría del Conflicto Realista, por ejemplo, partiendo de la consideración del estatus grupal como recurso escaso, puede considerarse que las diferencias de estatus entre los grupos favorecen la aparición de un conflicto de intereses. De esta forma, el bajo estatus del grupo subordinado provocaría un rechazo hacia el grupo de alto estatus (Tajfel y Turner, 1986). Sin embargo, la investigación con grupos reales en sociedades estratificadas no mostraba que esto sucediera así. Hinkle y Brown (1990) resumen un buen número de evidencias de cómo los miembros de diversos grupos minoritarios y subordinados tendían frecuentemente a menospreciar al endogrupo y a expresar actitudes positivas hacia el exogrupo dominante. Este fenómeno, denominado *sesgo exogrupal*, ha sido observado especialmente en estudios sobre preferencia étnica de niños pertenecientes a minorías, como los ya clásicos realizados por Horowitz y Horowitz (1938) y Clark y Clark (1947) con niños blancos y afroamericanos en EEUU. En estos estudios pudo comprobarse cómo, ante la presentación de muñecas blancas y negras, una mayoría de los niños de ambos grupos preferían el estímulo blanco. Es decir, la preferencia por el endogrupo era mucho menor que entre los niños del grupo dominante, lo cual suponía una cierta ambivalencia en las actitudes de los niños minoritarios hacia su propio grupo étnico. Estos resultados fueron replicados en otros estudios realizados en otros países (p.e., Lambert y Klineberg, 1967) y con estímulos diferentes (p.e., Brand, Ruiz y Padilla, 1974; Milner, 1983).

Desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979, 1986), se considera que el inferior estatus conlleva una identidad social negativa entre los

miembros de los grupos subordinados, puesto que la comparación con el grupo mayoritario supone una distintividad negativa. Para evitar que esto dañe la identidad social de los individuos, éstos pueden seguir tres estrategias distintas: la de movilidad social, que consiste en tratar de unirse de manera real o simbólica al grupo mayoritario; la de creatividad social, en la que se recogen, entre otros mecanismos, el de conseguir que los atributos grupales tradicionalmente considerados como negativos comiencen a ser valorados de manera positiva por el grupo mayoritario, o el de cambiar el exogrupo de comparación, tomando uno de estatus inferior al suyo; y la de competición social, que generaría un conflicto intergrupar importante para desafiar la estructura social existente en ese momento.

Los movimientos de defensa de los derechos civiles de las minorías y la aplicación generalizada de políticas antidiscriminatorias han favorecido, a partir de los años 70, la aparición de favoritismo endogrupal entre los miembros de grupos subordinados. En la actualidad, las investigaciones suelen mostrar la existencia de favoritismo endogrupal en las minorías étnicas, aunque su valor tiende a ser menor que el expresado por los miembros de la mayoría (Hewstone *et al.*, 2002). En España, Rojas *et al.* (2003) han evaluado el favoritismo endogrupal en participantes autóctonos e inmigrantes magrebíes y subsaharianos y han obtenido que, aunque las puntuaciones de ambos grupos inmigrantes eran significativamente inferiores a las de los autóctonos, también aquéllos mostraban una preferencia valorativa por sus respectivos grupos.

Hewstone y Ward (1985) explican estos resultados aludiendo a la percepción de amenaza, el temor y la ansiedad que experimentarían los grupos minoritarios en su relación con el mayoritario, que llevarían a querer evitar el conflicto con éste a través de un favoritismo tenue. Una explicación alternativa es aportada por Shelton (2000), quien en el contexto de las relaciones de género, justifica la aparición de un menor favoritismo en el grupo subordinado del siguiente modo: los miembros de estos grupos experimentan, por un lado, cierto resentimiento ante el grupo dominante, aunque por otro lado, dependen de él para conseguir estatus; además, sienten admiración hacia él y respeto por los rasgos positivos estereotípicamente asociados a ese grupo. Así, los aspectos negativos se compensan en cierta medida con otros positivos, lo cual no ocurre entre los miembros del grupo dominante.

Recientemente, basándose en la Teoría de la Identidad Social, una serie de autores (Branscombe, Schmitt y Harvey, 1999; Schmitt y Branscombe, 2002) han

desarrollado un modelo que trata de explicar cómo se enfrentan los miembros de los grupos minoritarios a la percepción de prejuicio y discriminación. En el *Modelo de Rechazo-Identificación* (Branscombe *et al.*, 1999), el incremento de la identificación psicológica con el endogrupo subordinado es el mecanismo fundamental que atenúa los efectos negativos del prejuicio sobre el bienestar ya que, según estos autores, conduce a la puesta en práctica de dos de las estrategias grupales propuestas por Tajfel y Turner: la creatividad social y la competición social. De este modo, los miembros de grupos minoritarios y subordinados pueden restablecer la positividad de su identidad amenazada. Por otra parte, del incremento de la identificación con el endogrupo se derivan apoyos sociales y emocionales de otros de sus miembros, lo cual contribuye a proteger el bienestar psicológico del individuo (Schmitt y Branscombe, 2002).

La relación entre la atribución de un resultado negativo al prejuicio del exogrupo y el incremento de la identificación endogrupal ha sido probada en diferentes contextos reales (p.e., Jetten, Branscombe, Schmitt y Spears, 2001). Asimismo, la identificación con el endogrupo minoritario aparece ligada a varios indicadores de bienestar y ajuste psicológico, como niveles bajos de depresión, una autoestima más positiva o un bienestar psicológico general (p.e., Phinney, 1990; Romero y Roberts, 2003).

Por último, destacaremos la Teoría de la Amenaza Integrada (Stephan *et al.*, 2002), ya que une varias perspectivas teóricas que tienen en común la idea de que los miembros de un endogrupo se sienten amenazados por el exogrupo, independientemente del estatus de cada uno de ellos. Los autores de esta teoría integradora han realizado investigaciones con diferentes grupos subordinados y en contextos variados (Corenblum y Stephan, 2001; Stephan *et al.*, 1999) en los que han medido el prejuicio afectivo hacia el grupo dominante (canadienses de origen europeo y estadounidenses blancos), así como los diferentes tipos de amenaza recogidos por la teoría (realista, simbólica, ansiedad grupal y estereotipos grupales). Los resultados obtenidos arrojan diferencias y semejanzas entre grupos mayoritarios y minoritarios. Así, la variable que mejor predice las actitudes negativas de ambos tipos de grupos es la ansiedad intergrupar. Por otra parte, observaron que los grupos minoritarios presentaban puntuaciones más altas tanto en prejuicio como en los cuatro tipos de amenaza. Los autores explican este resultado en relación con la presión normativa que impide a los miembros del grupo dominante, pero no a los de los grupos minoritarios, expresar actitudes negativas hacia el exogrupo (Corenblum y Stephan,

2001). Además, los miembros de los grupos minoritarios tienen muchas más razones que los mayoritarios para pensar que éstos suponen una mayor amenaza que viceversa (Corenblum y Stephan, 2001; Stephan *et al.*, 2002).

#### *2.1.4. Estudios sobre prejuicios hacia grupos inmigrantes: las jerarquías étnicas*

Una de las estrategias adoptadas por los investigadores en el campo de las actitudes intergrupales en contextos en los que coexisten diferentes grupos étnicos ha sido la de comparar las actitudes manifestadas por un grupo hacia diferentes exogrupos y analizar las diferencias existentes en función de características sociales e históricas de los diversos exogrupos.

Muchos de estos estudios en los que se establecen *jerarquías étnicas* pertenecen al campo de las actitudes que la población autóctona mantiene hacia inmigrantes de distintos orígenes nacionales. En este tipo de estudios, salvo alguna excepción como los trabajos de Berry y Kalin (1979) y Kalin y Berry (1996) donde se consideró el punto de vista de diferentes grupos étnicos presentes en la sociedad canadiense, las actitudes que se han tenido en cuenta han sido exclusivamente las del grupo mayoritario o autóctono. En esta Tesis se utilizará la estrategia de la jerarquía étnica para analizar las actitudes de los participantes tanto del grupo mayoritario como del minoritario.

En el contexto europeo existen diversos trabajos en los que se analizan las actitudes del grupo mayoritario hacia diferentes grupos étnicos, como el trabajo sobre preferencias intergrupales de Hagendoorn (1993) en diferentes países de la antigua Unión Soviética o los citados en el resumen de Sabatier y Berry (1996) en Francia. En estos estudios se observa, en general, que los grupos procedentes de Europa o de países desarrollados son mejor aceptados, los asiáticos ocupan posiciones intermedias y en las posiciones menos valoradas se encuentran los gitanos y los magrebíes.

Resultados similares han sido obtenidos en Canadá (Sabatier y Berry, 1996), donde los grupos de inmigrantes que provienen de Europa son generalmente valorados de modo más favorable que el resto, los procedentes de zonas de influencia india, los árabes y los negros de las Antillas son aceptados menos positivamente, mientras que los chinos ocupan una posición intermedia.

Por lo que se refiere a nuestro país, muchos de los estudios sobre jerarquías étnicas publicados se han realizado en zonas caracterizadas por la acogida a inmigrantes de diversas procedencias, pero especialmente del continente africano. Así, en Andalucía, distintos estudios con adultos (Rueda y Navas, 1996; Navas, Molero y Cuadrado, 2000), niños y adolescentes (Cuadrado, Molero, Navas y García, 2003; García, Navas, Cuadrado y Molero, 2003) muestran que el prejuicio es mayor hacia los inmigrantes magrebíes que hacia los subsaharianos. En el estudio realizado por Navas y Cuadrado (2003) en Almería con adultos españoles, se encontró que de entre los tres exogrupos considerados (magrebíes, gitanos y africanos subsaharianos), el colectivo peor evaluado por los participantes españoles era el magrebí, seguido de los gitanos y los africanos subsaharianos. El grupo magrebí era el que más emociones negativas y menos positivas despertaba y al que se asignaban más rasgos negativos y menos positivos. Además, se le atribuían las mayores diferencias con respecto al endogrupo y su presencia en la zona era considerada mucho más saliente. De esta manera, el grupo gitano, que tradicionalmente despertaba las peores actitudes entre la población mayoritaria, había sido desbancado por el grupo magrebí y además, los prejuicios hacia este grupo habían aumentado en los últimos años. Los autores explican estos resultados en relación con la exageración de las diferencias con que la población autóctona percibe a los magrebíes en cuanto a sus valores, creencias religiosas, hábitos de higiene, costumbres, etc., y el hecho de que el contacto con los miembros de ese colectivo sea limitado, lo cual puede explicar la generación de estereotipos negativos y una creciente percepción de amenaza que lleve a la formación de actitudes negativas. Esta peor evaluación de los magrebíes coincide con los resultados obtenidos en otros estudios en Europa citados en Sabatier y Berry (1996).

En Murcia, Ramírez y Rodríguez (2005) también encontraron un nivel muy superior de prejuicio hacia el grupo magrebí, tanto en los aspectos afectivos como cognitivos evaluados, respecto de los grupos subsahariano, europeo del este y latinoamericano. Las diferencias entre estos tres grupos eran escasas, mientras que las actitudes manifestadas hacia los magrebíes eran claramente las más negativas.

En Canarias, Rodríguez, Betancor, Delgado, Rodríguez y Pacios (2008), observaron cómo la percepción de amenaza es mucho mayor por parte de tres colectivos poco presentes en el contexto social pero muy salientes en los medios de comunicación (marroquíes, negros, gitanos) que entre otros cuya presencia es mayor (ingleses, alemanes o peninsulares). Explican esto en relación con la percepción de

amenaza producida, no tanto por la pérdida de recursos (puesto que los europeos son más “peligrosos”, al ocupar puestos de trabajo tradicionalmente desempeñados por la población autóctona), sino por una amenaza simbólica a la identidad del grupo mayoritario. Esta amenaza sería mayor entre los grupos marroquíes, negros o gitanos, que son percibidos de un modo más homogéneo que los ingleses, alemanes o peninsulares y que, por tanto, cuentan con mayor entidad grupal.

En los escasos trabajos en que se ha tenido en cuenta el punto de vista de diferentes grupos presentes en un contexto concreto hacia determinados exogrupos minoritarios se ha encontrado que existe un acuerdo implícito entre todos los grupos en cuanto a qué colectivos son valorados más positivamente y cuáles lo son más negativamente (Berry y Kalin, 1995).

## ***2.2. Teorías explicativas del prejuicio desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva***

Las teorías anteriormente descritas, aunque hayan sido utilizadas también para explicar el comportamiento de niños y adolescentes, fueron desarrolladas para explicar el prejuicio y las actitudes intergrupales sin considerar aspectos cognitivos, afectivos o sociales del desarrollo evolutivo del individuo. En este apartado se revisarán algunas de las teorías que en el campo de la Psicología Evolutiva han sido elaboradas para dar cuenta de la manifestación de prejuicios y actitudes intergrupales en relación con el desarrollo psicológico de niños y adolescentes.

Los estudios realizados desde una perspectiva evolutiva acerca del desarrollo de las actitudes intergrupales y del prejuicio tienen su centro de interés principal en la edad infantil, en la que se producen los avances más significativos en todas las áreas de desarrollo psicológico. Los estudios sobre el origen del prejuicio y las actitudes intergrupales en los niños parten del desarrollo de ciertos procesos básicos. Entre ellos, la conciencia de las categorías grupales, puesto que cualquier tipo de percepción o actitud interétnica exige necesariamente la aplicación previa de alguna distinción categórica. Los datos aportados en una gran variedad de estudios, utilizando diferentes técnicas de medida, demuestran que los niños son conscientes de las divisiones categóricas existentes en su entorno social y que las utilizan desde una edad muy temprana (Brown, 1995).

Otro de los procesos básicos analizados desde la perspectiva evolutiva es la identificación con el propio grupo étnico y la preferencia endogrupal. Numerosos



resultados empíricos indican que los niños se identifican con las categorías étnicas (y de género, la otra categoría social más estudiada) desde aproximadamente los tres años de edad y expresan también a esta edad una preferencia en sus evaluaciones por unas frente a otras. La naturaleza y la dirección de esas preferencias, sin embargo, parece depender de la situación social del grupo al que pertenece el niño, concretamente de si forma parte de un grupo mayoritario o minoritario en su contexto social.

Tal y como ya se ha mencionado, estudios realizados entre los años 30 y 70 del siglo XX en diferentes países han mostrado una tendencia constante en los niños de los grupos mayoritarios a expresar una fuerte identificación con el endogrupo, mientras que la identificación de los niños de los grupos minoritarios con su propio endogrupo era más débil y se presentaba con frecuencia junto con una preferencia por símbolos característicos del grupo mayoritario. A partir de los años 70, sin embargo, esta tendencia en los resultados cambia, de manera que la preferencia por el endogrupo en los niños del grupo mayoritario se mantiene, pero la ambivalencia en los niños de grupos minoritarios desaparece a favor de una preferencia por su propio endogrupo. Estos resultados pueden interpretarse en relación a los cambios experimentados en las ideologías dominantes en los países desarrollados en cuanto a la integración de las minorías étnicas en los últimos treinta años. Tal y como señala Brown (1995, p. 152), los fenómenos psicosociales son inmutables muy raras veces y normalmente se ven afectados por los desarrollos sociopolíticos de las sociedades.

En las últimas décadas se ha dedicado una especial atención al desarrollo de las actitudes hacia otros grupos étnicos durante la infancia. Siguiendo la propuesta de Nesdale (2001a), presentaremos brevemente a continuación cuatro grandes teorías que, a lo largo del pasado siglo y en conexión con teorías de la psicología social vigentes en ese momento, han tratado de explicar el desarrollo del prejuicio étnico en los niños: la *Teoría del Desajuste Emocional*, la *Teoría del Reflejo Social*, la *Teoría Sociocognitiva* y la *Teoría del Desarrollo de la Identidad Social*.

### 2.2.1. La Teoría del Desajuste Emocional

En conexión con la Teoría de la Personalidad Autoritaria (Adorno *et al.*, 1950), el prejuicio se explica desde este modelo como el resultado de un desajuste emocional provocado por un estilo educativo excesivamente represivo. La frustración y hostilidad del niño hacia sus padres es dirigida hacia personas que son percibidas como más

débiles, como sería el caso de los iguales miembros de grupos minoritarios. Aunque una ventaja de esta teoría es que permitiría explicar las diferencias individuales en niveles de prejuicio (Aboud, 1988), no puede explicar la homogeneidad en el prejuicio manifestado por diferentes grupos en lugares y momentos concretos o por qué algunas minorías son objeto de prejuicio mientras que otras no lo son (Brown, 1995). Es una teoría de inspiración psicoanalítica que se centra exclusivamente en el individuo e ignora el papel de variables del entorno social como las normas o las actitudes de otras personas significativas para el individuo (Nesdale, 2004), por lo que en la actualidad parece ser un planteamiento superado (Navas, García, Molero y Cuadrado, 2002).

### *2.2.2. La Teoría del Reflejo Social*

Inspirada en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), defiende la idea de que los niños aprenden sus actitudes hacia determinados grupos étnicos durante el proceso de socialización a través de la imitación del comportamiento verbal y no verbal de sus padres, sus iguales y otras figuras relevantes que se encuentren en su entorno social. Sin embargo, los estudios empíricos que han tratado de confirmar esta teoría arrojan resultados contradictorios (Nesdale, 2004). Asimismo, existen diversos hechos que apuntan a que este tipo de interpretación es insuficiente para explicar el desarrollo del prejuicio en los niños. En primer lugar, la aparición muy temprana de la conciencia y el uso por parte de los niños de categorías sociales, lo cual sugiere que aquéllos contribuyen de alguna manera al proceso. Por otra parte, la trayectoria aparentemente no lineal del crecimiento del prejuicio en los niños: hay estudios que apuntan a un período crítico entre los cinco y los ocho años, durante el cual el favoritismo hacia el endogrupo parece alcanzar un pico para después declinar en la preadolescencia. Esta tendencia no sería explicable si el prejuicio se adquiere simplemente asumiendo las ideas y valores del entorno social. Además, según señala Aboud (1988), ha habido algunos cambios importantes en los niveles de prejuicio medidos en adultos durante los últimos 50 años que no se han visto reflejados en el prejuicio étnico de los niños. Por último, se han encontrado correlaciones generalmente bajas entre las actitudes intergrupales de padres e hijos (Brown, 1995).

Este modelo ha sido superado como interpretación básica del desarrollo del prejuicio en los niños, tanto por las inconsistencias en las correlaciones entre las actitudes de los niños y sus padres (Nesdale, 2001a) como por mantener una concepción de los niños como receptores pasivos de los prejuicios existentes en la

sociedad (Brown, 1995). Muy al contrario, como la investigación evolutiva ha demostrado, los niños tienen un papel muy activo en la comprensión del mundo que les rodea (Durkin, 1995). Así, los psicólogos sociales han comenzado a desarrollar modelos teóricos que vinculan el desarrollo del prejuicio a cambios afectivos, sociales y cognitivos más generales que suceden en los niños durante los primeros diez años de su vida (Aboud, 1988). Todos ellos están de acuerdo en que el niño tiene un papel más activo en el proceso de desarrollo y conceden una gran importancia a la capacidad cognitiva del niño para categorizar su entorno de forma que pueda darle un sentido y ubicarse en él (Brown, 1995). La teoría que veremos a continuación es un ejemplo de estos planteamientos.

### 2.2.3. *La Teoría Sociocognitiva*

Basada en la teoría evolutiva piagetiana, la *Teoría Sociocognitiva* (Aboud, 1988) se centra en la interacción de los procesos cognitivos universales y la experiencia social a lo largo del desarrollo del individuo. Se trata de la teoría que más explícitamente trata de explicar la adquisición y desarrollo del prejuicio en los niños (Nesdale, 2001a).

Según este modelo, las actitudes intergrupales que manifiestan los niños dependen de su nivel de progreso en relación con dos indicadores del desarrollo perceptivo-cognitivo que evolucionan de manera paralela. Uno de estos indicadores es el tipo de proceso que predomine en la experiencia del niño en un momento concreto. Al principio, en el niño predomina el procesamiento de tipo afectivo-perceptivo, asociado al miedo a lo desconocido y el apego a lo familiar. Así, puede observarse la preferencia por el endogrupo y el rechazo hacia el exogrupo en relación con atributos físicos como el color de la piel, el idioma o el tamaño. Después, a medida que los procesos cognitivos adquieren un papel más importante, el niño comienza a ser capaz de analizar a las personas en función de atributos individuales por encima de los grupales. El segundo indicador es el objeto en el que el niño sitúa su centro de atención: mientras que los niños más pequeños se centran más en sí mismos, sus preferencias y percepciones, los niños más mayores empiezan a prestar atención a otras personas y a comprender su pertenencia a otras categorías o grupos.

El modelo formulado por Aboud (1988) establece tres estadios en el desarrollo del prejuicio étnico en los niños. En el primero, que llega aproximadamente hasta los cinco años, predominan los procesos perceptivos y afectivos y el pensamiento de los

niños es de tipo egocéntrico. Clasifican el mundo de forma rudimentaria en categorías muy amplias y asocian esas categorías a diferentes respuestas emocionales, en función presumiblemente de sus propias experiencias y de la observación que hacen de los otros. Antes de los cuatro años la orientación hacia un grupo u otro es aún difusa y poco clara. A partir de ese momento los niños comienzan a mostrar una conciencia étnica cada vez mayor, las claves étnico-raciales adquieren más importancia en la clasificación de las personas, usan y comprenden las etiquetas verbales asociadas a la diversidad étnico-racial y expresan actitudes diferentes hacia miembros de grupos distintos. Durante estos años aprenden rápidamente a clasificarse a sí mismos como pertenecientes a unas categorías y no a otras. Estos procesos afectivos y cognitivos serían la base para la aparición temprana de las preferencias sobre su propio grupo étnico.

Entre los cinco y los siete años, el pensamiento de los niños se hace más sofisticado, adquieren la noción de conservación de las propiedades tanto en el terreno físico como en el social, y comprenden que la pertenencia a ciertas categorías sociales es bastante estable y que no cambia por alteraciones superficiales de la persona. Su orientación social también progresa desde el egocentrismo hacia una orientación al grupo y sus preferencias se basan en atributos más complejos. Según Aboud, la aparición conjunta de estos cambios sociales y cognitivos es la que facilita un alto grado de etnocentrismo en esta etapa. Así, los niños expresan abiertamente sus preferencias y rechazos por distintos grupos y suelen dar respuestas a favor del propio grupo.

La preferencia por el propio grupo y el prejuicio expresado hacia otros grupos tiene su máxima manifestación en torno a los 7 años. A partir de ese momento, con la llegada del pensamiento operacional, las diferencias entre grupos se van matizando y los sesgos se hacen menos absolutos a medida que nos aproximamos a la adolescencia. El niño ya es capaz de reconocer la variación dentro de los grupos y sus estereotipos pierden rigidez y son más susceptibles al cambio. Se producirá a partir de estas edades una reducción en el prejuicio y la discriminación. También puede añadirse que a partir de este momento los niños se hacen más sensibles a las normas de los adultos y más conscientes de lo poco apropiado que puede resultar la expresión abierta de ciertos prejuicios, por lo que ésta se produce de manera más matizada y también aparecen algunas respuestas que se oponen a aquél (Brown, 1995).

La secuencia general descrita por Aboud, con un descenso en la expresión de prejuicios a partir de los siete años, ha sido confirmada en diversos estudios, entre ellos también algunos realizados con niños españoles (Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo, 1999; Enesco y Navarro, 2004) (Una revisión de estos estudios realizados con niños de entre 3 y 12 años de grupos minoritarios y mayoritarios en España puede consultarse en Enesco, Guerrero, Callejas y Solbes, 2008).

En estos estudios se ha observado que el ritmo de desarrollo del prejuicio es algo más lento que el que predice la Teoría Sociocognitiva. Esta peculiaridad ha sido interpretada en relación a la relativa homogeneidad en el origen cultural de la población infantil española hasta fechas recientes. Así, en los estudios mencionados se observa que muchos niños de 3 años aún no cuentan con vocabulario para etiquetar las diferencias raciales y no consideran el color de la piel como una característica relevante para distinguir a las personas, pues lo confunden aún en muchos casos con el color de su vestimenta. En otro estudio realizado con niños españoles y latinos inmigrantes en España de entre 7 y 12 años (Enesco, Navarro, Paradela y Guerrero, 2005) en el que se evaluaba el conocimiento de los estereotipos positivos y negativos de distintos grupos (españoles, gitanos, chinos y latinos) y el grado de acuerdo personal con dichos estereotipos que manifestaban los niños, se observó cómo ambos grupos coincidían en situar a españoles y gitanos en los dos extremos de estereotipia positiva y negativa, respectivamente. A medida que aumentaba la edad de los niños el grado de acuerdo personal que manifestaban con los estereotipos negativos disminuía en ambos grupos, especialmente en el caso del estereotipo del exogrupo gitano, y también lo hacía el acuerdo con el estereotipo positivo del grupo español. Además, se observaron diferencias claras entre el estereotipo que los niños españoles y los latinos atribuían a sus respectivos grupos, que resultó ser mucho más negativo en el caso de los latinos que en el de los españoles. Estos resultados son una muestra de que los niños de grupos minoritarios son muy conscientes de las diferencias en aceptación social entre su grupo y el grupo mayoritario y de que a partir de los siete años de edad, aproximadamente, el prejuicio hacia otros grupos disminuye y la percepción grupal se hace más matizada.

Brown (1995) ha señalado una limitación importante en el modelo de Aboud que se refiere a su aplicabilidad a niños de grupos minoritarios. Estos niños presentan diferencias respecto de los de grupos mayoritarios en cuanto a dos aspectos. Por una parte, la manifestación de preferencia endogrupal, que suele ser de menor intensidad o que puede incluso no existir. Por otro lado, la manifestación intensa de prejuicios

hacia el exogrupo puede aparecer en un momento posterior a los siete años o no producirse en ningún momento. Asimismo, según señalan Enesco *et al.* (2005), aunque los cambios en las habilidades cognitivas de los niños pueden explicar los resultados obtenidos en estudios sobre estereotipos, la Teoría Sociocognitiva no ofrece, por sí sola, una explicación comprensiva del desarrollo del prejuicio durante la infancia.

#### 2.2.4. La Teoría del Desarrollo de la Identidad Social

En la Teoría Sociocognitiva el peso en la interpretación del desarrollo de los prejuicios en los niños recae en su componente cognitivo. Sin embargo, según afirma Nesdale (2004), los cambios en las habilidades cognitivas no determinan la manifestación de actitudes intergrupales. La *Teoría del Desarrollo de la Identidad Social* (Nesdale, 1999, 2004), una aplicación de la Teoría de la Identidad Social al campo del desarrollo del prejuicio en niños y adolescentes, tratará de complementar esta perspectiva desplazando su centro de interés de los aspectos cognitivos y acentuando la importancia de los aspectos motivacionales en la identificación con el endogrupo para explicar el desarrollo del prejuicio en la edad infantil.

En esta teoría se describen las fases de adquisición del prejuicio étnico en niños, según la siguiente secuencia: en una primera fase denominada *indiferenciada*, los niños de entre 2 y 3 años aún no prestan atención a los rasgos étnicos para clasificar a las personas. En una segunda fase, de *descubrimiento étnico*, los niños comienzan a prestar atención a las características étnicas y a aprender las etiquetas asociadas a los distintos grupos, y es a partir de este momento cuando aparece la autoidentificación como miembro de una de esas categorías, en torno a los 6-7 años de edad, aunque aún no está claro si ésta aparece antes o después que la capacidad para determinar la categoría a la que pertenece otra persona (Nesdale, 2004). En la tercera fase, la *autoidentificación* como miembro de un grupo favorece que el niño preste más atención y muestre preferencia por el endogrupo. A partir de este momento, el niño irá recibiendo mensajes de su entorno que normalmente reforzarán la imagen positiva de su grupo y presentarán al exogrupo de manera menos favorable. Esta información se irá consolidando poco a poco como la base del estereotipo exogrupal, que no se desarrollará completamente hasta los 8 o 9 años.

Frente a la Teoría de la Identidad Social y la Teoría Sociocognitiva, que mantienen que la categorización étnica es suficiente para que aparezcan tanto el

favoritismo endogrupal como el prejuicio hacia el exogrupo (Rubin y Hewstone, 1998), la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social plantea que la autocategorización únicamente favorece que el endogrupo se convierta en el centro de atención del niño y que aparezca favoritismo endogrupal. Según Nesdale (2004), la autocategorización étnica sería un proceso que aparece de manera general en todos los niños, antes o después, y que refleja la comprensión de la estructura social en la que se encuentran, la posición de los diferentes grupos y sus relaciones, así como del lenguaje utilizado para describir a sus miembros. Posteriormente, el centro de atención del niño se desplaza desde el endogrupo hacia el exogrupo o bien pasa a considerar ambos a la vez, y la valoración positiva más intensa hacia el endogrupo respecto del exogrupo podrá convertirse en desagrado manifiesto hacia éste último. En relación con esto, para considerar que existe prejuicio la actitud expresada por el niño debe ser una opinión realmente manifestada por él y no una mera reproducción de opiniones escuchadas en boca de adultos o de niños de mayor edad, que no representarían más que el conocimiento del niño acerca del estereotipo o del estatus social de ese grupo. Igualmente, debería manifestarse un comportamiento prejuicioso o discriminación hacia personas del grupo minoritario, que podrían traducirse en rechazo, por ejemplo, a jugar o relacionarse con niños de otros grupos.

En la cuarta fase, de *prejuicio étnico*, la preferencia por el propio grupo da lugar a prejuicio, entendido como acaba de describirse, si se producen ciertas condiciones. En primer lugar, si el niño ha adquirido la noción de constancia étnica, es decir, si comprende que la pertenencia a un grupo étnico es una característica inmutable que no cambia con la edad, como el género. Esto estaría relacionado con la aparición del pensamiento operacional, generalmente en torno a los 7 años. La constancia étnica, una vez adquirida, permite que los componentes perceptivos y cognitivos de las actitudes étnicas pasen a formar parte de las relaciones funcionales entre los grupos, y que éstos sean también percibidos como entidades duraderas. En segundo lugar, si existen ciertas carencias en la adquisición de habilidades sociocognitivas, como la descentración, la capacidad para adoptar otras perspectivas (p. e., la de un niño del grupo minoritario) y la capacidad para empatizar y experimentar los sentimientos de esos niños. En tercer lugar, si se ha producido el desarrollo de una identidad social en el niño que le haga identificarse con un grupo en el que se mantiene una determinada actitud prejuiciosa. Pero no se trataría simplemente de la culminación de un proceso de exposición a las actitudes negativas manifestadas por otros relevantes en su entorno o de la observación de comportamientos discriminatorios hacia ellos, algo

propio de la fase de preferencia étnica y que no tiene verdadera repercusión sobre el comportamiento del niño (Nesdale, 2001b). Muy al contrario, el proceso de aparición del prejuicio étnico requiere que el niño asuma como propia esa opinión negativa sobre el exogrupo y la manifieste activamente, no que simplemente la reproduzca. Es decir, cuando el niño adopta esa actitud porque encaja con la visión que tiene de sí mismo como miembro de un grupo con una serie de actitudes y creencias y de cuya pertenencia el niño consigue una determinada distinción positiva para sí mismo.

Finalmente, el salto de la preferencia étnica al prejuicio se vería facilitado si existe un alto grado de identificación con un grupo prejuicioso, si hay tensión intergrupar y percepción de amenaza en el endogrupo y si aparece conflicto intergrupar.

Una implicación de esta teoría es que, al estar basada en aspectos sociomotivacionales más que cognitivo-perceptivos, no predice la aparición de prejuicio a una edad concreta. Aunque no se considera probable por debajo de los 6-7 años porque las habilidades cognitivas del niño aún no están suficientemente desarrolladas, su posterior aparición dependerá de su situación social particular. En cualquier momento las actitudes de los niños hacia miembros de otros grupos étnicos pueden mejorar, empeorar o mantenerse igual, en función del grupo social con el que se identifiquen. También cabría la posibilidad de que nunca aparezca el prejuicio en el caso de que el niño no elija identificarse con un grupo social que manifieste actitudes negativas hacia los grupos minoritarios. Lo cual no impediría, por supuesto, la aparición del favoritismo endogrupal, fenómeno característico del proceso de comprensión de la realidad social del niño y diferente del prejuicio.

Por último, hay que señalar que aún no se han desarrollado suficientes investigaciones para poner a prueba los supuestos de la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social. La mayor parte de los estudios se han centrado en estudiar el fenómeno del favoritismo endogrupal y no en el proceso de cambio de sesgo endogrupal a prejuicio (Nesdale, 2004).

Como puede concluirse a partir de los modelos evolutivos sobre el desarrollo del prejuicio en niños que se acaban de presentar, es evidente la necesidad de integrar variables relacionadas con el desarrollo psicológico del individuo en la explicación de la manifestación de prejuicios durante la edad infantil. A pesar de que la atención prestada a los aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo ha sido



amplia y se han realizado numerosos estudios siguiendo la línea de análisis de la Teoría Sociocognitiva, la necesidad de contemplar otro tipo de cuestiones evolutivas relacionadas con los procesos de identificación y el desarrollo afectivo han sido señalados por algunos autores recientemente.

Junto con la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social, puede mencionarse la propuesta de Aboud (2005), quien, junto a Bigler y Levy ha manifestado la importancia de integrar aspectos considerados en distintas teorías de adquisición y desarrollo del prejuicio y de tener en cuenta la influencia del contexto en estos procesos. En concreto, el contacto social que el niño o adolescente experimente con miembros del endogrupo o de exogrupos y el tipo de mensajes que sobre ambos grupos reciban por parte de diferentes agentes socializadores son, según estas autoras, cuestiones de gran relevancia para comprender la aparición de determinadas actitudes prejuiciosas. La influencia de estos mensajes dependerá también de la edad y tarea evolutiva en que se encuentre inmerso el niño o adolescente en ese momento. De tal forma que, por ejemplo, a los cinco años, uno de los procesos psicológicos en los que estará inmerso el niño, preferentemente, será descubrir normas y regularidades sociales, mientras que un adolescente estará más preocupado por encontrar una identidad que sea significativa en su contexto social. En definitiva, lo que pretende destacar este planteamiento es la necesidad de encontrar mecanismos explicativos del prejuicio intergrupar adaptados al desarrollo evolutivo de los individuos cuyo comportamiento se analiza. Según las autoras mencionadas, el valor de las teorías sobre estadios de desarrollo cognitivo o emocional se encuentra en su combinación con otras teorías, puesto que ayuda a determinar las posibilidades y restricciones marcadas por la edad a la hora de recibir un cierto mensaje o de verse afectado por determinado agente socializador. Este planteamiento tiene también una clara implicación desde la perspectiva aplicada, puesto que el nivel de desarrollo en los distintos ámbitos evolutivos de los niños y adolescentes con los que se desee trabajar será una cuestión a tener muy en cuenta a la hora de elaborar programas para prevenir o eliminar el prejuicio.

#### *2.2.5. El desarrollo del prejuicio intergrupar en la adolescencia*

Las teorías comentadas en el apartado anterior se refieren, esencialmente, a la etapa infantil. Varios autores coinciden en señalar que frente a la gran cantidad de estudios existentes sobre el desarrollo del prejuicio étnico durante la infancia, los trabajos con pre-adolescentes y adolescentes son mucho menos abundantes. Así

pues, parece existir un salto en la investigación en este campo entre la infancia y la edad adulta que se ha intentado cubrir en pocas ocasiones hasta fechas recientes (Durkin, 1995; Karcher y Fischer, 2004).

A pesar de la escasez de modelos elaborados específicamente para explicar el desarrollo del prejuicio en adolescentes, cada una de las teorías presentadas anteriormente puede ser considerada de algún modo como válida para explicar el fenómeno entre adolescentes, en la medida en que tenga en consideración aspectos relevantes del desarrollo evolutivo durante esta etapa. Así, por lo que se refiere a la *Teoría del Desajuste Emocional*, a pesar de su excesivo individualismo, podría aplicarse en cierta medida al desarrollo del prejuicio durante la adolescencia: si existen personas que tienden a expresar sus frustraciones a través del prejuicio y la discriminación hacia otros grupos, es probable que esto suceda en mayor medida durante dicha etapa, puesto que se trata de una época en la que se presentan más conflictos individuales y sociales, en comparación con la infancia (Navas *et al.*, 2002). La *Teoría del Reflejo Social*, por su parte, basada en el aprendizaje social de las actitudes, también podría explicar la aparición de prejuicios intergrupales entre adolescentes, siempre teniendo en cuenta que frente al modelo social adulto adquieren más importancia otras figuras de referencia, como los amigos u otros jóvenes valorados positivamente por el adolescente o su grupo.

En esta misma línea cabría considerar la *Teoría del Desarrollo de la Identidad Social*, debido a la importancia que concede al grupo con el que se identifique el individuo y los valores que en él predominen. Además, esta teoría considera relevante la identificación del individuo con su grupo y el efecto que esto tiene en su autoimagen, y este es un aspecto evolutivo clave en la etapa adolescente.

Por lo que se refiere a la *Teoría sociocognitiva*, en su formulación original ésta sólo contempla el desarrollo de las nociones étnicas y del prejuicio hasta la aparición del pensamiento operacional, en torno a los 9 o 10 años. Sin embargo, lo que en ella se plantea es que el desarrollo cognitivo del individuo, en interacción con el contexto en que se encuentre, favorecerá la aparición de una determinada comprensión de los fenómenos grupales y unas actitudes concretas hacia ellos. Se trata de una teoría muy centrada en los logros evolutivos de tipo cognitivo, y este es un aspecto del desarrollo adolescente al que se ha prestado mucha atención en la literatura.

En esta línea, cabe mencionar algunos modelos que han tomado como variable central en el desarrollo de actitudes interétnicas durante la adolescencia la capacidad de adopción de perspectivas, un aspecto de gran relevancia también en el desarrollo infantil, como se ha visto anteriormente. Así, estudios realizados sobre el desarrollo de la tolerancia (Robinson, Witenberg y Sanson, 2001) muestran que la capacidad para aceptar o tolerar a personas con otras creencias o costumbres se desarrolla durante la adolescencia y depende, en buena medida, de habilidades cognitivas relacionadas con la adopción de perspectivas múltiples, la reconciliación de puntos de vista en conflicto, etc. Asimismo, se ha observado que un elemento central de la comprensión intergrupar es la complejidad cognitiva con la que los individuos interpretan la pertenencia a un grupo (Karcher y Fischer, 2004) y que el prejuicio predice evaluaciones menos diferenciadas de otros grupos (Doyle y Aboud, 1995).

El desarrollo de la capacidad para adoptar el punto de vista de un grupo étnico minoritario es el eje central de algunos modelos evolutivos recientemente presentados que incluyen los cambios cognitivos que se producen durante la adolescencia como parte de este proceso. Así, basándose en el *Modelo de habilidad de adopción de perspectivas sociales* de Selman (1980), Quintana (1994) propone y aplica a diferentes grupos étnicos (Quintana, Ybarra, González-Doupe y De Baessa, 2000) un *Modelo evolutivo de la habilidad de adopción de perspectivas étnicas* que describe este constructo a lo largo de cinco niveles que abarcan todo el ciclo vital, desde la infancia hasta la edad adulta. Esta habilidad es descrita como la capacidad del individuo para expresar verbalmente descripciones de nociones étnicas a través de una secuencia de fases sucesivas. El nivel correspondiente a la preadolescencia y la adolescencia, entre los 10 y los 15 años, aproximadamente, sería el tercero y está caracterizado por la habilidad para generalizar la adopción de perspectivas a múltiples puntos de vista, lo cual permite al adolescente desarrollar una consciencia del propio grupo étnico y aplicarla a otros grupos.

Otra propuesta más reciente en esta misma línea y que pretende dar cuenta de algunas carencias de modelos anteriores, concretamente de la influencia de las habilidades lingüísticas en la medida del constructo y la falta de consideración de variables como el contacto previo con otros grupos, es la planteada por Karcher y Fischer (2004). Estos autores proponen una secuencia de habilidades para la comprensión intergrupar basada en una concepción dinámica del desarrollo cognitivo. Los aspectos que en ella se consideran incluyen procesos cognitivos concretos como la capacidad para cambiar el punto de referencia o la intercoordinación, entre otros.

Estas habilidades son evaluadas desde un punto de vista dinámico, considerando la capacidad real del adolescente para elaborar un pensamiento complejo y su capacidad óptima si se le aportan los apoyos oportunos. La conclusión de estos autores es que la habilidad para comprender el punto de vista de otros grupos étnicos varía en función de su exposición previa a esos grupos y de la relevancia que para el individuo tenga su identidad étnica, es decir, el grado en que hayan elaborado ese constructo personalmente. Algunos de estos aspectos serán objeto de estudio en el presente trabajo.

### **3. La influencia del contacto sobre las actitudes intergrupales**

Una de las variables principales que se considerará en esta Tesis en relación con las actitudes de los adolescentes latinos y españoles es la del contacto intergrupal. En este apartado revisaremos las principales formulaciones teóricas que han aparecido sobre este tema, para centrarnos a continuación en la importancia que el establecimiento de relaciones de amistad tiene durante la adolescencia y la relevancia de las amistades interétnicas.

La *Teoría del Contacto Intergrupal* ha sido una de las teorías más empleadas para explicar el cambio de actitudes en el contexto de las relaciones intergrupales. Ha sido reformulada en diversas ocasiones a lo largo de los años y, en la actualidad, se encuentra presente en muchas investigaciones sobre prejuicio intergrupal. La primera formulación fue realizada por Allport (1954), quien en su *hipótesis del contacto*, plantea que las actitudes negativas existentes entre diferentes grupos pueden reducirse mediante el contacto entre miembros de dichos grupos, siempre que se cumplan una serie de requisitos:

- *Existencia de apoyo social o institucional.* Cuando en el entorno en el que se encuentran estas personas existen autoridades, normas o costumbres que sancionan de manera positiva el contacto y la aceptación entre personas de distintos grupos, es más probable que los resultados del contacto sean positivos. Esto se explica teniendo en cuenta los procesos de reducción de disonancia (Festinger, 1957): cuando una persona se comporta de forma no prejuiciosa, aunque sea de manera inducida, es probable que termine modificando su actitud hasta hacerla congruente con su conducta.

- *Potencial de relación.* Para mejorar las relaciones intergrupales no basta con poner juntos a los miembros de los grupos implicados, sino que es necesario que el contacto

tenga la frecuencia, duración y proximidad suficiente como para que se establezcan relaciones significativas entre ellos. Así, Pettigrew y Meertens (1995) encontraron que uno de los factores que mejor predice la ausencia de prejuicio es precisamente la existencia de amigos entre los miembros del exogrupo.

Este tipo de relaciones interpersonales íntimas genera sentimientos positivos, además de favorecer la adquisición de información nueva y más precisa sobre el exogrupo. Según algunos autores, esto podría conducir a una revisión de los estereotipos negativos previos existentes hacia el exogrupo e incluso al descubrimiento de similitudes hasta entonces desconocidas entre endogrupo y exogrupo que podrían hacer que aumente la simpatía hacia éste (Byrne, 1971).

- *Igualdad de estatus*. Si el contacto se produce en una situación en la que uno de los grupos es subordinado al otro o presenta un estatus inferior en alguna característica social relevante en el contexto, los estereotipos negativos sobre el exogrupo pueden verse reforzados más que debilitados. Aunque la mayor parte de las investigaciones confirman esta necesidad de igualdad de estatus entre los grupos, se trata de una característica difícil de definir y que ha sido tenida en cuenta de distintas formas: algunos autores destacan que es esencial que ambos grupos anticipen y perciban esta igualdad de estatus (Cohen y Lotan, 1995); otros sitúan el énfasis en el estatus que el grupo trae consigo a la situación de interacción (Brewer y Kramer, 1985); mientras que otros han encontrado que lo más relevante es que exista igualdad de estatus en la situación de contacto, más allá del que cada grupo pueda tener en un contexto social más amplio, como ocurría en la investigación de Patchen (1982) con estudiantes de secundaria de diferente origen étnico.

- *Cooperación*. Para que el contacto favorezca la reducción del prejuicio hacia el exogrupo se requiere la participación conjunta en una tarea en la que la cooperación entre los miembros de ambos grupos sea necesaria para la consecución de sus objetivos. Esta es la idea clave que guía una línea de intervención para mejorar las relaciones intergrupales en la escuela con mucha repercusión en la actualidad, el aprendizaje cooperativo. Durante las últimas décadas, las técnicas de aprendizaje cooperativo han sido reconocidas como una estrategia educativa de gran utilidad para favorecer el desarrollo de actitudes intergrupales positivas en contextos étnicamente heterogéneos a través de una adecuada estructuración de las actividades de aprendizaje (Díaz-Aguado, 1996; Díaz-Aguado y Andrés, 1999; Díaz-Aguado, 2003).

La hipótesis del contacto ha tenido una gran continuidad en el campo de investigación de las actitudes intergrupales y ha generado numerosos estudios empíricos y reelaboraciones teóricas.

Desde que la hipótesis del contacto fue formulada por primera vez han sido publicados numerosos trabajos en los que se intentaba determinar los requisitos necesarios para que la situación de contacto tuviera un efecto óptimo en las actitudes intergrupales. En otros estudios, el objetivo era comprobar la importancia de las cuatro condiciones iniciales planteadas por Allport en la formulación original (apoyo institucional, potencial de relación, igualdad de estatus y cooperación).

Así, en un estudio reciente realizado con adolescentes de entre 12 y 15 años en centros de educación secundaria culturalmente heterogéneos (Molina y Wittig, 2006), se pusieron a prueba las cuatro condiciones citadas como predictores de tres medidas distintas de actitud intergrupar (prejuicio afectivo, apertura hacia otros grupos e identidad común). Además, en este estudio se analizaron las respuestas de adolescentes pertenecientes a diferentes grupos étnicos, concretamente uno mayoritario (blanco) y dos minoritarios (latinos y asiáticos).

Los resultados de este estudio señalan que de las cuatro condiciones formuladas por Allport, el *potencial de relación* o percepción de los estudiantes de que existían posibilidades de establecer una relación de amistad con compañeros de otros grupos étnicos fue la que más capacidad predictiva mostró en relación con dos de las tres medidas de actitud intergrupar utilizadas (prejuicio afectivo y apertura hacia otros grupos). Así, cuanto más potencial de relación percibían los adolescentes más abierta era su actitud hacia otros grupos y menos prejuicio afectivo manifestaban hacia ellos. Además, este resultado se observó tanto en el caso de los adolescentes blancos como en el de los asiáticos y latinos. En definitiva, se puede afirmar que la percepción de los adolescentes de la posibilidad de establecer relaciones positivas con compañeros de diferente origen étnico predice, independientemente del grupo al que pertenezcan, unas actitudes intergrupales más positivas.

De los resultados del estudio anterior puede extraerse la conclusión de que no es indispensable que todas las condiciones señaladas por Allport se cumplan en la situación de contacto para que éste derive en actitudes intergrupales positivas. Esta misma conclusión fue obtenida en un reciente metanálisis realizado por Pettigrew y Tropp (2006). Así, estos autores señalan que a pesar de que en los casos en que

existen situaciones de relación intergrupal que reúnen las condiciones de la hipótesis del contacto formuladas por Allport (1954) la eficacia del contacto para disminuir el prejuicio aumenta, sin embargo, no puede decirse que éstas sean requisitos indispensables para que dicho contacto resulte en efectos positivos. Según señalan estos autores, las condiciones descritas por Allport pueden entenderse como factores facilitadores del cambio de actitudes, cuya presencia contribuye a aumentar la eficacia del contacto, pero no como prerrequisitos para la eficacia del contacto intergrupal en la disminución del prejuicio.

Se podría pensar que parte de esta conexión entre contacto y prejuicio en realidad se debe a un sesgo en la selección de los participantes. Es decir, las personas con prejuicios evitan el contacto con aquellos grupos hacia los que manifiestan actitudes negativas y las personas sin prejuicios buscan dicho contacto. Sin embargo, diversos estudios han encontrado que los coeficientes de regresión donde el contacto es la variable predictora son frecuentemente más altos que aquellos en los que la variable predictora es el contacto (Brown, Eller, Leeds y Stace, 2007; Pettigrew y Tropp, 2006; Powers y Ellison, 1995; Van Dick, Wagner, Pettigrew, Christ, Wolf y Ptzel, 2004; Wilson, 1996). Asimismo, aunque no se han publicado muchos estudios longitudinales sobre contacto intergrupal, los pocos existentes muestran que el contacto en condiciones óptimas reduce el prejuicio a lo largo del tiempo (Eller y Abrams, 2003; Levin, van Laar y Sidanius, 2003; Van Laar, Levin, Sinclair y Sidanius, 2005). Puede así concluirse que aunque las dos secuencias (contacto-actitud y actitud-contacto) pueden producirse, existen diversas evidencias que permiten afirmar que el contacto intergrupal tiene una influencia mayor sobre las actitudes hacia el exogrupo que viceversa (Pettigrew, 2008).

No podemos olvidar que a pesar de que la mayor parte de estudios sobre la hipótesis del contacto encuentran una disminución del prejuicio intergrupal, no todas las experiencias de contacto son positivas. Concretamente, en el citado metanálisis, Pettigrew y Tropp (2006) encontraron 34 investigaciones (menos del 5% de la muestra total) en las que se obtuvo una relación positiva entre contacto intergrupal y prejuicio. Cuando la hipótesis del contacto fue formulada por Allport (1954) se asumía que el contacto entre los grupos no reducía siempre el prejuicio, por lo que el interés se centraba en analizar las condiciones en las que se pudiera favorecer al máximo la mejora de las actitudes intergrupales. Por esta razón, la mayor parte de los estudios se han centrado en los aspectos positivos, aunque en la actualidad se reclama una mayor atención sobre los aspectos negativos del contacto, que permitiría entender mejor las

condiciones que facilitan y dificultan los efectos positivos del contacto intergrupar (Pettigrew, Christ, Wagner y Stellmacher, 2007; Pettigrew, 2008).

La ansiedad intergrupar es uno de los factores que se han considerado como mediadores en la relación negativa entre contacto y actitudes intergrupales (Stephan y Stephan, 2000). En este sentido, existen en la literatura investigaciones en las que se observa cómo experiencias de contacto intergrupar negativas han provocado un aumento de la ansiedad y han obstaculizado el desarrollo de una orientación positiva hacia el exogrupo (Plant, 2004; Plant y Devine, 2003; Tropp, 2003). Aunque parece que la ansiedad intergrupar tendría un papel más importante en aquellas situaciones de contacto en que las diferencias entre los grupos son muy visibles, frente a aquellas en que estas diferencias no son tan llamativas (Voci y Hewstone, 2003).

La ansiedad intergrupar se ha relacionado con la percepción de amenaza, la incertidumbre acerca de cómo las personas deben comportarse en presencia de miembros del otro grupo, de cómo van a ser percibidos por éstos o de si serán aceptados (Lee, 2001; Stephan *et al.*, 1999). Diversos estudios han mostrado que la ansiedad intergrupar es efectivamente una variable mediadora entre el contacto intergrupar y el prejuicio hacia el exogrupo (Paolini, Hewstone, Cairns y Voci, 2004; Stephan *et al.*, 2002) por lo que reducir sentimientos negativos como la ansiedad o la percepción de amenaza en situaciones de contacto intergrupar puede ser una estrategia clave para conseguir una disminución del prejuicio (Pettigrew y Tropp, 2006). En estudios fisiológicos recientes (Blascovich, Mendes, Hunter y Lickel, 2000; Mendes, Blascovich, Lickel y Hunter, 2002), se ha observado cómo los participantes que habían tenido más contacto con afroamericanos mostraban un nivel significativamente menor de respuestas fisiológicas de ansiedad cuando interactuaban con personas de este grupo que cuando lo hacían personas que no habían tenido un contacto extenso previo.

En muchos de los estudios sobre contacto y actitudes intergrupales se ha considerado que las relaciones de amistad entre personas de diferentes grupos constituyen un contexto óptimo para la eliminación de prejuicios. Las relaciones de amistad reúnen, como forma de contacto intergrupar, todas las condiciones que la hipótesis del contacto de Allport (1954) menciona como necesarias para la eliminación de los prejuicios y estereotipos entre los grupos. Numerosas investigaciones han encontrado una relación negativa muy intensa entre amistades intergrupales y manifestación de prejuicios (Hewstone, Cairns, Voci, Hamberger y Niens, 2006; Levin



*et al.*, 2003; Van Dick *et al.*, 2004; Wagner, Christ, Pettigrew, Stellmacher y Wolf, 2007; Wagner, van Dick, Pettigrew y Christ, 2003).

La existencia de relaciones de amistad es más efectiva que otras formas de contacto intergruparal menos cercano para mejorar las actitudes hacia otros grupos (Pettigrew, 1997). Así se observó, por ejemplo, en estudios que utilizaban encuestas a gran escala realizados en diversos países europeos (en datos del eurobarómetro de 1988), en los que se obtuvo que el hecho de que el encuestado tuviera algún amigo de otro grupo étnico diferente del suyo constituía, en los grupos mayoritarios, un predictor significativo de menor nivel de prejuicio, tanto manifiesto como sutil (Hamberger y Hewstone, 1997).

La amistad es una forma de contacto de alta calidad (Hamberger y Hewstone, 1997; Phinney, Ferguson y Tate, 1997) que suele perdurar a través del tiempo y las situaciones y que reúne características favorables a la disminución del prejuicio, señaladas en la literatura como variables mediadoras entre contacto y actitudes intergrupales. Así, se trata de relaciones caracterizadas por un alto grado de intimidad, apertura (Turner, Hewstone y Voci, 2007) y empatía (Batson, Early y Salvarani, 1997). Además, la existencia de amigos en el exogrupo disminuye la aparición de ansiedad en el contacto con otros miembros de dicho grupo, lo cual facilita la aparición de actitudes intergrupales positivas (Levin *et al.*, 2003; Page-Gould, Mendoza-Denton y Tropp, 2008).

Además de la disminución del prejuicio se ha observado cómo el tener amigos que pertenecen a un exogrupo tiene otro tipo de efectos positivos. Así, por ejemplo, se ha relacionado con la percepción de mayor variabilidad entre los miembros del exogrupo (Islam y Hewstone, 1993; Voci y Hewstone, 2003). Asimismo, el contacto intergruparal puede promover un mayor grado de empatía con el exogrupo, que junto con la disminución de la ansiedad ante el contacto, pueden considerarse importantes mediadores entre contacto y actitudes (Brown y Hewstone, 2005). Estudios recientes en Irlanda del Norte encuentran que las relaciones de amistad intergrupales pueden también generar sentimientos de perdón y de confianza incluso entre católicos y protestantes que han vivido personalmente los efectos de la violencia entre ambos grupos en la zona (Hewstone *et al.*, 2006).

### **3.1. Contacto intergrupar y cambios en las dimensiones afectiva y cognitiva de las actitudes intergrupales**

Tal y como se mencionó anteriormente, las actitudes en general (y por tanto también el prejuicio, considerado como actitud negativa dirigida hacia una persona o un grupo de personas) han sido definidas como evaluaciones realizadas acerca de objetos o clases de objetos (Eagly y Chaiken, 1993). En las actitudes se han diferenciado dos dimensiones, afectiva y cognitiva, que constituyen componentes en cierto sentido distintos tanto de las actitudes en general (Ostrom, 1969; Zanna y Rempel, 1988) como de los prejuicios en particular (Esses, Haddock y Zanna, 1993; Mann, 1959; Stangor, Sullivan y Ford, 1991). La dimensión cognitiva del prejuicio, denominada estereotipo, suele presentarse como las percepciones, juicios y creencias que se mantienen acerca de un grupo (Ashmore y Del Boca, 1981; Ostrom, Skowronski y Nowak, 1994). Frente a esta, la dimensión afectiva se considera basada en los sentimientos y respuestas emocionales hacia dicho grupo (Esses *et al.*, 1993; Stangor, Sullivan y Ford, 1991). En la actualidad se acepta que ambas dimensiones no son independientes, sino que representan procesos que interactúan entre sí (Mackie y Hamilton, 1993).

Sin embargo, la distinción entre ambos componentes ha sido señalada recientemente como un aspecto de interés a la hora de entender el contacto intergrupar y el modo en que se produce el proceso de cambio de actitudes hacia el exogrupo (Tropp y Pettigrew, 2005). Podemos decir que si tomamos como centro de atención la dimensión cognitiva (juicios y creencias), el punto de vista que asumimos es el de un observador distante, en cierta manera ajeno emocionalmente a la situación. Por el contrario, si nos centramos en el proceso emocional, el concepto de actitud que estaremos manejando tendrá mucho más que ver con procesos relacionales y reflejará nuestros sentimientos hacia personas del exogrupo en el contexto de nuestras experiencias y relaciones con ellos (p.e., Esses y Dovidio, 2002; Zanna y Rempel, 1988). De esta manera, si los lazos afectivos con el exogrupo se establecen por medio del contacto intergrupar, especialmente si se trata de un contacto cercano, es lógico pensar que este contacto esté relacionado con un cambio mayor en la dimensión afectiva de las actitudes exgrupales que en la cognitiva.

Pettigrew (1998), en su revisión de la hipótesis del Contacto, señala la importancia que efectivamente se está dando en la actualidad a los aspectos afectivos en el estudio de las relaciones intergrupales, tanto en cuanto al vínculo que se

establece con miembros del exogrupo cuando se produce un contacto estrecho, como en el efecto que dicho contacto genera en las actitudes intergrupales. Así, por ejemplo, Wright, Aron y Tropp (2002), encontraron que cuanto mayor era el sentimiento de cercanía respecto de personas del exogrupo, existía un menor nivel de prejuicio hacia el exogrupo completo. De manera similar, Pettigrew (1997) encontró en un estudio con encuestas realizado en siete países europeos que el efecto que las amistades intergrupales tenía sobre el prejuicio hacia el exogrupo era especialmente fuerte cuando éste era medido por medio de respuestas afectivas como, por ejemplo, la simpatía o la admiración hacia dicho exogrupo.

Por su parte, los investigadores que se han ocupado de analizar la dimensión más cognitiva del prejuicio son menos optimistas acerca de la capacidad de generalización del efecto positivo del contacto intergrupar, debido a la rigidez de los procesos de categorización y estereotipación. A medida que el contacto intergrupar se va desarrollando y las personas implicadas van adquiriendo más información acerca del resto, es más probable que empiecen a percibirse entre sí de manera más individualizada y no como miembros representativos de un grupo. De esta manera, aunque el contacto puede favorecer una visión más positiva de la otra persona, estas experiencias interpersonales también pueden limitar la capacidad de generalización de las actitudes (Tropp y Pettigrew, 2005). En este sentido, Wolsko, Park, Judd y Bachelor (2003) observaron que el contacto puede generar cambios en algunos aspectos del prejuicio, pero no en otros. En su estudio, los participantes interactuaban con un miembro del exogrupo y a continuación debían emitir una valoración acerca de los miembros del exogrupo en general e indicar el grado en que creían que determinados rasgos estereotípicos podían aplicarse al grupo completo. Encontraron que el contacto con una única persona del exogrupo mejoraba significativamente la evaluación de los miembros del exogrupo, pero tenía relativamente poco efecto sobre el grado en que los estereotipos eran aplicados al grupo en su conjunto.

Estos resultados han sido interpretados por Pettigrew y Tropp (2006) como una muestra de que las dimensiones cognitiva y afectiva del prejuicio presentan diferentes patrones de relación con el contacto intergrupar. En su metanálisis ya mencionado de 516 estudios sobre contacto intergrupar y prejuicio realizados en los últimos 30 años en 38 países distintos utilizando 713 muestras independientes, estos autores compararon los resultados obtenidos en aquellos estudios que utilizaban medidas afectivas del prejuicio (simpatía, atracción, etc.) con los de aquellos en los que se

empleaban medidas cognitivas (grado de acuerdo con creencias acerca del exogrupo, descripción mediante rasgos en diferencial semántico, etc.).

Los resultados de esta revisión señalan que el tamaño medio del efecto contacto-prejuicio fue mayor para los estudios con medidas afectivas, aunque también se observó un valor significativo, pero menor, en el caso de los estudios con medidas cognitivas. Similares resultados fueron encontrados en el estudio realizado por estos mismos autores (Tropp y Pettigrew, 2005) en el que comprobaron, utilizando una sola muestra, el efecto del contacto intergrupar sobre dimensiones afectivas y cognitivas. El contacto intergrupar fue evaluado considerando tanto su cantidad (número de conocidos y de amigos en el exogrupo) como su calidad o intensidad (cercanía percibida respecto del exogrupo y respecto de la persona del exogrupo con la que hubiese tenido una relación más cercana). En este caso, se observó de nuevo un efecto significativo y consistente del contacto intergrupar (en todas las medidas utilizadas) sobre la dimensión afectiva del prejuicio, pero no sobre la dimensión cognitiva, confirmando los resultados de Brigham (1993). Sólo se encontró un efecto significativo sobre el prejuicio de tipo cognitivo cuando la medida del contacto intergrupar utilizada fue el número de amigos. Tropp y Pettigrew (2005) apuntan, en relación con este resultado, que es posible que puedan encontrarse relaciones más fuertes entre contacto y prejuicio en su dimensión cognitiva en función del tipo de experiencias de contacto que se consideren. Así, una interacción muy cercana con un cierto número y variedad de miembros del exogrupo podría tener capacidad suficiente como para generar cambios en la dimensión cognitiva del prejuicio.

### **3.2. La generalización del cambio de actitudes**

Una carencia de la hipótesis del contacto original, señalada por Pettigrew (1998) en su revisión de la misma, es la ausencia de una explicación sobre cómo y por qué se produce el cambio de actitudes a raíz del contacto, es decir, una descripción del proceso por el cual el contacto con un miembro del exogrupo genera un cambio de actitudes hacia el exogrupo completo. Igualmente, tampoco se explica la forma en que los efectos del contacto se generalizan de la situación concreta en que se produce éste a otras situaciones de relación intergrupar o la generalización de las actitudes hacia el exogrupo con el que se establece el contacto a otros exogrupos no implicados en la situación.

En relación con este tema, pueden citarse tres teorías que complementan a la hipótesis del contacto y que permiten explicar la forma como se produce la generalización de actitudes. Su origen se encuentra en la Teoría de la Identidad Social, pero cada una de ellas realiza diferentes predicciones acerca de las condiciones óptimas para facilitar la generalización de los efectos positivos del contacto.

En primer lugar, se encuentra el *Modelo de decategorización* de Brewer y Miller (1984), en el que se plantea la idea de que, cuando el contacto se produce a un nivel interpersonal, las personas tienen más acceso a información idiosincrática de los individuos del exogrupo y prestan menos atención a información estereotipada que poseían previamente acerca de éste. El contacto interpersonal repetido tiene como resultado la falsación de los estereotipos negativos existentes hacia el exogrupo y, además, favorece una percepción más individualizada de las personas que pertenecen a él. De esta manera, con el tiempo, la pertenencia al grupo deja de ser un rasgo significativo en las interacciones con estas personas. Este proceso provoca cambios permanentes en los aspectos cognitivos y motivacionales de la interacción social con miembros del exogrupo, lo cual favorecerá una generalización de los resultados a otros miembros.

Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachevan y Rust (1993), por su parte, plantean una aproximación alternativa, el *Modelo de la identidad endogrupal común*, en el que también se insiste en la necesidad de hacer poco visibles las diferencias entre los grupos. Pero frente a la eliminación total de las fronteras intergrupales a favor de las diferencias individuales, este modelo propone la formación de un grupo común en el que se integren miembros del endogrupo y del exogrupo. El objetivo es situar al endogrupo y exogrupos bajo una misma categoría supraordenada nueva, de tal forma que los miembros del antiguo exogrupo puedan percibirse como compañeros. De esta forma, la actitud positiva que se desarrolla hacia los miembros del endogrupo sería aplicada a los antiguos miembros del exogrupo. Desde este punto de vista, la cooperación sería muy efectiva porque permitiría aumentar la percepción de una identidad común, aspecto que ha sido analizado en el contexto de centros educativos multiculturales por Houlette, Gaertner, Jonson, Banker, Riek y Dovidio (2004).

Una tercera propuesta teórica complementaria es el *Modelo de categorización saliente* de Hewstone y Brown (1986). Según estos autores, la disolución de los límites intergrupales propuesta en los dos modelos teóricos previos no favorece la

generalización de las actitudes positivas sobre miembros del exogrupo, generadas durante el contacto, hacia otros miembros del exogrupo o hacia éste en su totalidad. El hecho de que no se resalte la pertenencia al exogrupo de la persona con la que se establece el contacto permitiría que las actitudes hacia el individuo cambiaran pero las grupales se mantuvieran intactas. Por ello, defienden que el contacto debe realizarse a nivel intergrupar más que a nivel interpersonal, entre personas que actúan como representativas del grupo. De esta manera, cualquier cambio positivo producido durante el contacto se podría transferir rápidamente a otros miembros del exogrupo.

Este planteamiento fue confirmado por el estudio realizado por Vivian, Brown y Hewstone (1994) en seis países europeos distintos, en el que mediante cuestionario se pedía a los participantes que pensaran en una persona de otro país con quien hubieran tenido algún contacto. A continuación, se realizaban una serie de preguntas acerca de la naturaleza de ese contacto, como su duración, si se trataba de un contacto basado en la competición o en la cooperación, el grado de representatividad de la persona respecto de su país de origen y la importancia que la nacionalidad tenía en sus conversaciones con esa persona. Como medida de actitud intergrupar favorable y generalizada se tomaba el grado en que les gustaría vivir en el país de referencia. En consonancia con la hipótesis, las actitudes positivas correlacionaban positivamente con el contacto más frecuente de naturaleza cooperativa. Y esta correlación era mayor si la persona se consideraba típica del país de origen y si sus respectivas nacionalidades aparecían con frecuencia en sus interacciones, es decir, era una categoría saliente.

Un problema en relación con este último modelo es que si el contacto intergrupar (frente al interpersonal) permite una mayor generalización, entonces se generalizarán tanto las actitudes positivas como las negativas (reforzamiento de los estereotipos negativos del exogrupo). Además, el contacto intergrupar puede generar más ansiedad que el interpersonal, con las repercusiones negativas que esto puede traer sobre los resultados de la interacción. De esta manera, podría considerarse una propuesta más arriesgada que la de decategorización o recategorización, pero con mayor capacidad de generalización del cambio de actitudes (Brown, 1995).

Una propuesta que combina los dos últimos modelos descritos y que logra resolver esta dificultad es el *Modelo de la identidad dual* (Gaertner y Dovidio 2000; González y Brown, 2003). En él, el objetivo de las estrategias de contacto intergrupar para reducir el prejuicio es generar una identidad supraordenada que englobe a los

miembros del endogrupo y del exogrupo, pero manteniendo a la vez las identidades de ambos subgrupos. Las ventajas de esta propuesta son que la generalización de las actitudes se vería facilitada al mantener cierta distintividad grupal, y además tendría un coste psicológico menor para los grupos minoritarios, puesto que éstos podrían experimentar una considerable ansiedad ante la posibilidad de ser asimilados en el gran grupo (Zagefka y Brown, 2002).

Una de las dificultades que se plantean acerca de la hipótesis del contacto y su larga tradición teórica y de investigación es la escasez de modelos que reelaboren la teoría integrando las distintas propuestas que han sido presentadas en la literatura. Una de estas pocas propuestas de integración ha sido la formulada por Pettigrew (1998), el *Modelo integrado sobre el proceso de contacto y cambio de actitudes*. Este modelo será comentado aquí por su interés a la hora de explicar, desde el punto de vista del proceso, cómo se produce el cambio de actitudes a partir del contacto intergrupar.

En este modelo se parte de las relaciones de amistad como contexto de contacto idóneo para generar el cambio actitudinal. Las condiciones de cercanía, intensidad y duración, planteadas por la teoría original de Allport, serían características de las relaciones de amistad, distintas del simple contacto social entre personas. Esto supuso un cambio respecto de las investigaciones previas sobre contacto intergrupar, que en numerosas ocasiones se centraban en el análisis de experiencias de contacto a corto plazo.

El modelo que propone Pettigrew (1998) es una aproximación longitudinal en la que, además de los requisitos esenciales de la situación de contacto (los formulados por Allport más la potencialidad de una relación de amistad) y otros requisitos adicionales procedentes de la literatura sobre contacto intergrupar, por ejemplo, el estatus de los grupos fuera de la situación de contacto, se describen tres fases del proceso de contacto intergrupar que pueden darse de forma simultánea e interactuar entre sí. En la primera, para minimizar la ansiedad del contacto y favorecer la percepción de similitudes y la atracción entre las personas implicadas, sería conveniente no hacer muy saliente la pertenencia a los diferentes grupos. Es decir, en un primer momento debería favorecerse una decategorización y un establecimiento de relaciones interpersonales. A continuación, una vez que la ansiedad y la percepción de amenaza desaparecen, la pertenencia a diferentes grupos debería ser resaltada, con el fin de maximizar la generalización de los efectos positivos de la situación más allá

de ésta. Por último, podría producirse una recategorización en un grupo común de todas las personas implicadas, siempre que la situación se preste a que una categoría inclusiva sea utilizada. Por lo tanto, la secuencia completa descrita por el autor incluiría una fase de decategorización, otra de categorización en función de la pertenencia a los grupos y una última de recategorización en un grupo que incluya a los anteriores.

### **3.3. Reformulaciones de la hipótesis del contacto: la Teoría del Contacto Indirecto y la aplicación de la Teoría del Equilibrio**

A partir de la formulación original de la hipótesis del contacto, Wright, Aron, McLaughlin-Volpe y Ropp (1997) presentan una ampliación de la teoría denominada *hipótesis del contacto indirecto*. En ella se afirma que para favorecer la disminución del prejuicio hacia determinado exogrupo no es necesario que se establezca un contacto directo entre miembros de los distintos grupos, sino que el mero hecho de conocer u observar que un miembro del endogrupo reconocido como tal mantiene una relación estrecha con un miembro del exogrupo puede contribuir a mejorar las actitudes intergrupales del primero. Estos autores presentan resultados de tipo correlacional y experimental que apoyan la hipótesis, es decir, tener amigos del endogrupo que tienen amigos en el exogrupo está relacionado con menor nivel de prejuicio. Este resultado ha sido replicado en un estudio realizado en Irlanda del Norte por Paolini *et al.* (2004), en el que se muestra la capacidad que el contacto indirecto tiene para reducir el prejuicio intergrupar. Igualmente, en análisis de grandes encuestas realizadas en Alemania (Pettigrew *et al.*, 2007) se encuentran resultados que apoyan los efectos del contacto indirecto. La eficacia del contacto indirecto sobre las actitudes exgrupales ha sido, asimismo, comprobada y empleada en programas de intervención con adolescentes (Liebkind y McAlister, 1999).

Una de las ventajas de este tipo de contacto es que favorece la generalización de actitudes, puesto que la pertenencia al exogrupo resulta más visible para un observador que para las personas implicadas en el contacto, ya que aquél conoce de manera menos personal a ese individuo (Wright *et al.*, 1997). De esta manera se facilitaría la generalización del cambio de actitudes hacia el resto de miembros del exogrupo. Sin embargo, parece que el cambio provocado por el contacto indirecto sobre las actitudes no es tan fuerte como el que promueve un contacto directo. Así, por ejemplo, parece que los prejuicios pueden volver a manifestarse con más facilidad si el contacto es indirecto (Pettigrew, 2008).



Se han descrito diferentes mecanismos implicados en la relación entre contacto indirecto y prejuicio. Así, por ejemplo, según señalan Paolini *et al.* (2004), conocer que existe una relación positiva entre miembros de ambos grupos favorece que disminuyan las expectativas negativas y la ansiedad ante el contacto con el otro grupo, directamente relacionadas con la evitación del contacto y el uso de estereotipos para describir a los miembros de dicho grupo. Por otro lado, el compañero del endogrupo se convierte en ejemplo de una norma de interacción tolerante y positiva con el exogrupo. Es decir, la persona aprende que “está bien llevarse bien” con miembros del otro grupo. Por su parte, el miembro del exogrupo que interactúa de manera positiva se convierte en un ejemplo positivo que contradice las creencias y expectativas negativas acerca de las actitudes y normas del exogrupo. Además, el conocimiento de que existe una relación cercana entre miembros de ambos grupos promueve una inclusión parcial del exogrupo en el endogrupo (Turner, Hewstone, Voci y Vonofakou, 2008).

Las ventajas de este planteamiento desde el punto de vista de los programas de intervención sobre el prejuicio son claras. Por una parte, facilita el contacto intergrupal en situaciones en las que éste es difícil por el escaso número de miembros de grupos minoritarios presentes en el contexto (Turner, Hewstone, Voci y Vonofakou, 2008). Además, observar una relación cercana entre miembros de dos grupos distintos no tiene el riesgo de generar ansiedad y emociones negativas, presente en el caso de contacto directo. Por ello, puede considerarse como una estrategia previa en los programas de intervención para facilitar una disminución en el nivel de prejuicio que favorezca el contacto real entre los grupos (Cameron, Rutland, Brown y Douch, 2006).

Desde otro punto de vista, podría considerarse la posibilidad de que las actitudes positivas generadas hacia determinado exogrupo se generalicen a exogrupos diferentes. Es decir, que al mejorar las actitudes hacia un exogrupo por contacto con él, mejoren automáticamente las actitudes hacia otros exogrupos. Aunque en general, esta posibilidad había sido descartada (Pettigrew, 1998), puede citarse un estudio longitudinal reciente en el que los resultados apoyan la generalización intergrupal de los efectos positivos del contacto. En este estudio (Levin *et al.*, 2003; Sidanius, Van Laar, Levin y Sinclair, 2004; Van Laar *et al.*, 2005), realizado con estudiantes de la Universidad de California Los Ángeles, compañeros de habitación de diversos grupos étnicos fueron asignados a los participantes y se evaluaron las actitudes intergrupales a lo largo de cuatro años. Junto con una progresiva disminución de la ansiedad intergrupal y un incremento en el número de amigos de otros exogrupos, se observó entre los participantes de diferentes grupos

étnicos que habían sido asignados a habitaciones multiculturales, que el prejuicio disminuía incluso en relación con exogrupos que no habían estado implicados directamente en la situación de interacción. Esta generalización sólo había sido observada previamente en el análisis de resultados de encuestas no específicamente diseñadas para estudiar este objetivo (Pettigrew, 1997). Es posible, por tanto, que en determinadas condiciones de contacto íntimo intergrupar en contextos controlados una relación satisfactoria con miembros de un exogrupo pueda generar actitudes positivas hacia otros grupos distintos.

Desde un punto de vista complementario a esta afirmación, puede mencionarse la *Teoría del Equilibrio*, formulada por Heider (1958) en el contexto de las relaciones interpersonales y entre persona y objeto, que fue adaptada por Bratt (2002) al contexto de las relaciones intergrupales. Esta teoría, entre otros aspectos, sugiere la posibilidad de que el contacto con un exogrupo pueda generar cambios en las actitudes hacia otros exogrupos. En concreto, esta teoría plantea que las actitudes que personas de un exogrupo mantienen hacia otros exogrupos pueden afectar a terceras personas no pertenecientes a ninguno de estos grupos, siempre que exista una relación suficientemente estrecha entre ellas. Así, por ejemplo, aquellas personas del grupo mayoritario que mantengan una relación de amistad con miembros de un grupo minoritario pueden generar nuevas actitudes hacia miembros de un tercer grupo como consecuencia de que sus amigos manifiesten actitudes positivas o negativas hacia ese tercer grupo. La misma formulación sería posible en el caso de que fueran los miembros de un grupo minoritario los que asumieran las actitudes del grupo mayoritario hacia un tercer grupo.

Conviene señalar que la investigación sobre contacto con frecuencia se ha centrado en los efectos sobre el grupo mayoritario o sobre el grupo minoritario de mayor estatus, aunque en los últimos años han comenzado a realizarse algunos estudios que se centran en grupos minoritarios y la manifestación de actitudes negativas en función de sus creencias sobre los prejuicios que tenían los participantes del grupo mayoritario con los que interactuaban (Richeson y Shelton, 2007; Shelton, Richeson y Salvatore, 2005). Estos trabajos señalan la importancia de que se tengan en cuenta los aspectos que pueden afectar tanto a las personas del grupo mayoritario como a las del minoritario en las situaciones de contacto intergrupar.

Del mismo modo puede afirmarse que las investigaciones suelen centrarse en las relaciones entre dos grupos (endo y exogrupo), planteamiento que no refleja la

realidad multigrupal existente en los contextos de convivencia reales. Una excepción a esto es un estudio realizado en Noruega (Bratt, 2002) con adolescentes de diferentes grupos étnicos (noruegos, turcos, pakistaníes y vietnamitas), entre los que se encontraban los grupos de origen inmigrante mayoritariamente presentes en el país. A pesar de que en este estudio no se consideraron las actitudes manifestadas por los adolescentes pakistaníes ni vietnamitas, debido a su escasa presencia en los centros educativos en los que se realizó la investigación, sí se consideraron las que noruegos y turcos manifestaban hacia estos grupos, además de las que expresaban entre sí. Los resultados de este estudio mostraron que la existencia de contacto con los diferentes exogrupos en el centro educativo sólo estaba relacionada con actitudes más positivas en el grupo mayoritario hacia los grupos minoritarios, excepto respecto del grupo turco. Sin embargo, si además de simplemente tener contacto, existían relaciones de amistad con miembros de los diferentes exogrupos, entonces se observaban actitudes positivas hacia el exogrupo en el que se tenían amigos, tanto para los miembros del grupo mayoritario (noruegos) como para los del minoritario (turcos).

Asimismo, se observó que no existía una generalización de las relaciones de amistad del grupo mayoritario con miembros de un exogrupo a las actitudes que manifestaban hacia otros grupos minoritarios. Por el contrario, el efecto que el contacto con un exogrupo producía en las actitudes hacia un tercer grupo parecía depender de las relaciones entre estos dos exogrupos. Así, los resultados indicaban que el mayor contacto que miembros del grupo mayoritario experimentaban en determinados centros con compañeros turcos estaba relacionado con actitudes más positivas hacia los paquistaníes, y que el mayor contacto con vietnamitas que se daba en otros centros estaba relacionado con actitudes menos positivas hacia los turcos. El autor interpreta estos resultados desde la perspectiva de la identidad endogrupal común y considera la existencia de una identidad común a los dos grupos musulmanes minoritarios, turcos y paquistaníes, que estaría afectando a las actitudes exgrupales manifestadas por los adolescentes de ambos grupos.

Otro aspecto importante de la Teoría del Equilibrio de Heider (1958) que ha sido aplicada a la explicación del prejuicio es su consideración de la reciprocidad en las actitudes que los individuos manifiestan entre sí y sus repercusiones tanto positivas como negativas. Según esta teoría, las actitudes negativas también tenderán, de manera similar, a ser recíprocas. Brewer y Campbell (1976) ampliaron este principio psicológico de las relaciones interpersonales a las relaciones intergrupales y afirmaron

que también existe reciprocidad en las actitudes que los grupos manifiestan mutuamente entre sí. Así, las actitudes intergrupales entre dos grupos tenderán a ser ambas positivas o ambas negativas. Este fenómeno fue observado por Berry y Kalin (1979) y Kalin y Berry (1996) al evaluar las actitudes que diferentes grupos étnicos existentes en Canadá manifestaban entre sí.

Desde el punto de vista del grupo minoritario, la vivencia de situaciones de discriminación procedentes del grupo mayoritario está relacionada con actitudes negativas hacia dicho grupo. Según la Teoría de la Identidad Social, la percepción de discriminación por parte de miembros de otro grupo convierte las características diferenciales entre ambos grupos en rasgos muy visibles, lo que a su vez provocará sentimientos de preferencia endogrupal entre los miembros del grupo minoritario (Brewer y Miller, 1984; Tajfel y Turner, 1986). Desde otro punto de vista, el prejuicio percibido hacia el endogrupo representa una amenaza hacia el estatus grupal y por tanto, hacia la identidad de dicho grupo, lo cual incrementa el rechazo hacia el grupo del que procede esta amenaza (Branscombe y Wann, 1994).

#### **4. Relaciones de amistad interétnicas durante la adolescencia**

Una vez revisadas las principales teorías que vinculan el contacto social con las actitudes intergrupales y considerados algunos estudios realizados con adolescentes, pasaremos a considerar el contacto intergrupar desde un punto de vista evolutivo. Las relaciones de amistad no sólo constituyen, como ya se ha mencionado, un contexto óptimo para favorecer actitudes intergrupales positivas sino que, además, representan un ámbito psicológico muy importante para el desarrollo social y de la personalidad del adolescente, como veremos a continuación. En este apartado se considerarán, asimismo, cuestiones relacionadas con la forma en que los adolescentes que se encuentran en contextos multiculturales eligen a sus amigos y se destacarán las cualidades positivas que las amistades interétnicas tienen para su desarrollo social y cognitivo.

##### ***4.1. Importancia evolutiva de las relaciones de amistad entre adolescentes***

Las relaciones de amistad que los niños y adolescentes establecen en su interacción con iguales han sido consideradas un contexto de desarrollo psicológico muy importante durante estas etapas del desarrollo. Un gran número de investigaciones han resaltado el papel esencial que la amistad tiene sobre la adaptación social de niños y adolescentes (Kawabata y Crick, 2008). Los resultados

de estos estudios muestran que el hecho de tener amigos de calidad con los que mantener una relación cercana y positiva está relacionado con una mayor autoestima, competencia social y bienestar psicológico (Hartup y Stevens, 1997). Estas relaciones de amistad recíprocas también se han relacionado con la capacidad de empatía, habilidades de liderazgo y conducta prosocial del individuo (Berndt, 2002). En definitiva, la existencia de relaciones de amistad parece favorecer diversas manifestaciones psicológicas positivas durante el desarrollo.

Junto con las relaciones de amistad, en los últimos años el estudio de las relaciones entre iguales y su influencia sobre el desarrollo psicológico se ha ampliado con la introducción de un nuevo concepto, el de *redes sociales*, que asume que las relaciones de amistad se encuentran inmersas en otra serie de relaciones interpersonales con el grupo de iguales. Este término sociológico fue introducido en el estudio de las relaciones interpersonales durante la adolescencia por Cairns, Leung, Buchanan y Carins (1995) en un estudio longitudinal realizado con adolescentes acerca de las características que las redes sociales tienen en esta etapa del desarrollo. Frente a la intimidad de las relaciones de amistad, caracterizadas por la reciprocidad y la existencia de emociones positivas (Bukowski, Hoza y Boivin, 1993; Hartup, 1996), el constructo de *red social* hace referencia a grupos más amplios de iguales con los que el adolescente disfruta realizando alguna actividad o simplemente pasando el rato, pero en los que no existe el mismo grado de intimidad y confianza que con los amigos. En contextos educativos étnicamente heterogéneos, en los que se encuentran alumnos inmigrantes que se han incorporado de manera reciente al grupo de clase, la formación de este tipo de redes sociales compuestas por adolescentes autóctonos e inmigrantes puede ser un primer paso hacia el establecimiento de relaciones de amistad intergrupales.

A medida que los niños comienzan a depender menos de sus padres, su desarrollo cognitivo es superior y muestran cada vez un mayor deseo de establecer relaciones de tipo colaborativo, tienden progresivamente a buscar una mayor intimidad en sus relaciones de amistad y a encontrar en sus amigos el apoyo emocional que antes encontraban en sus padres (Berndt, 2004). Desde diversas posiciones teóricas se considera que las relaciones de amistad entre iguales cumplen un papel especialmente importante en el desarrollo de la personalidad del adolescente y en su crecimiento socioemocional (Hartup, 1993). El apoyo emocional percibido y la intimidad de la relación se acentúan durante la adolescencia (Hartup, 1996), a medida que el adolescente es capaz de encontrar amigos que le proporcionen relaciones de

apoyo y aceptación mutuos y que le ayuden a explorar y desarrollar su propia identidad. Asimismo, la aparición del interés por las relaciones de tipo romántico contribuye también a incrementar la sensación de intimidad y de respaldo afectivo ligada a los amigos, al convertirse el contexto de amistad en un espacio en el que pueden expresar y hacer confidencias acerca de estas nuevas y estimulantes cuestiones (Azmitia, Kamprath y Linnet, 1998).

Durante la adolescencia pueden producirse cambios en la percepción de la intensidad y calidad de las relaciones de amistad, a medida que aumenta la dependencia respecto de los amigos y el deseo de autonomía respecto de los padres se hace más fuerte (Freeman y Brown, 2001). Este incremento de la intensidad percibida en las relaciones de amistad se ha observado tanto en adolescentes de grupos mayoritarios como entre minorías étnicas. Así, puede citarse el estudio longitudinal realizado por Way y Greene (2006) con adolescentes de diferentes grupos étnicos a lo largo de cuatro años, desde los 14 hasta los 17 años, aproximadamente. Los resultados mostraron cómo la calidad que los participantes atribuían a sus relaciones de amistad aumentó a lo largo del tiempo durante el que se realizó el estudio. Este incremento cualitativo en la valoración de las relaciones se observó tanto para las relaciones de amistad entre personas del mismo género como para las relaciones entre varones y mujeres.

#### ***4.2. Beneficios de las relaciones de amistad interétnicas***

En los casos en que los adolescentes entre los que se establecen relaciones de amistad pertenecen, por su origen, a grupos étnicos o culturales distintos, a los beneficios psicológicos mencionados antes hay que añadirle otros. Así, diversos autores han subrayado la necesidad de realizar un mayor esfuerzo sociocognitivo para establecer este tipo de relaciones de amistad, en las que existen diferencias percibidas como significativas por los adolescentes y que requieren de ambas partes una mayor tolerancia que en el caso de que no existan esas diferencias (Kawabata y Crick, 2008). El contacto previo con compañeros de otros grupos étnicos, junto con la exploración previa de la propia identidad en relación con el grupo cultural de pertenencia, han sido señalados como factores que facilitan el desarrollo de habilidades de comprensión intergrupar en adolescentes (Karcher y Fischer, 2004). Por otra parte, Aboud y Levy (2000) afirman que el desarrollo de habilidades sociocognitivas avanzadas, como la empatía multicultural (entendida como la habilidad para aceptar las diferencias étnicas), puede favorecer el establecimiento de relaciones de amistad intergrupales. Y

también que la presencia de este tipo de competencia sociocognitiva puede proteger de la manifestación de discriminación hacia los iguales en función de características físicas o psicológicas, como su origen étnico o cultural. Esta afirmación apoyaría la idea de que favorecer el desarrollo de habilidades sociocognitivas como la empatía puede ayudar a reducir el prejuicio y favorecer el establecimiento de relaciones de amistad intergrupales (Aboud y Levy, 2000).

Así pues, la existencia de relaciones de amistad entre adolescentes de diferentes grupos étnicos está relacionada con habilidades sociocognitivas más elaboradas y con la manifestación de menos prejuicios y una actitud de mayor aceptación hacia otros grupos étnicos (Pettigrew y Tropp, 2006). En efecto, la relación entre amigos de diferentes grupos ha sido considerada por muchos autores como un contexto que cumple de manera óptima las condiciones enunciadas por Allport para la reducción de las actitudes negativas intergrupales, tanto en su componente cognitivo o estereotipo, como en el afectivo o prejuicio, bien sea manifestado éste de manera explícita o sutil (Dovidio, Gaertner y Kawakami, 2005; Tropp y Pettigrew, 2005; Pettigrew, 1998).

Por otra parte, la existencia de amigos en el grupo de iguales autóctono es considerado como un criterio de adaptación sociocultural de los adolescentes inmigrantes, que favorece el acceso de éstos a información sobre su nuevo contexto cultural, así como al aprendizaje de habilidades para desenvolverse en él (Ward, 2001).

#### ***4.3 Criterios de selección de amigos: homofilia y variables relacionadas con la selección de amigos del mismo grupo étnico***

Existe acuerdo entre los investigadores en esta área acerca de que la semejanza percibida por los adolescentes entre sí es una característica muy importante en la selección de relaciones de amistad, puesto que se hacen amigos de aquellos con los que pueden compartir actividades o con los que comparten determinadas orientaciones, opiniones o actitudes. Estas semejanzas suelen referirse a características muy valoradas por los propios adolescentes, de manera que cuanto mayor sea la importancia de un determinado rasgo, más probable es que la semejanza en este rasgo en cuestión sea una característica muy deseable en sus nuevos amigos. Entre las características consideradas importantes por los adolescentes para

seleccionar a sus amigos se encuentran, entre otras, la orientación académica, el consumo de drogas y el grupo étnico (Hamm, 2000).

Han sido numerosos los estudios que se han realizado sobre el establecimiento de relaciones de amistad entre adolescentes de diferentes grupos étnicos en distintos contextos de todo el mundo (Wade y Odesola, 2002; McClenahan, Cairns, Dunn y Morgan, 1996; Verkuyten y Martinovic, 2006). El resultado obtenido de manera consistente en este tipo de investigaciones es que existe una preferencia entre los adolescentes, tanto de grupos mayoritarios como minoritarios, por establecer relaciones de amistad con iguales de su mismo grupo étnico (p.e., Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006). Para denominar este fenómeno se ha empleado en los últimos años el término *homofilia*, referido a que “el contacto entre personas similares se produce en un mayor porcentaje de ocasiones que entre individuos que son diferentes” (McPherson, Smith-Lovin y Cook, 2001, p. 146). Entre los rasgos a los que se alude con los adjetivos similar/diferente en las investigaciones en este campo, se encuentran el género, la edad y, en numerosas ocasiones, el origen étnico. Este principio general se ha aplicado a diversos tipos de relaciones interpersonales, como las relaciones de pareja, laborales y también de amistad.

La homofilia en las relaciones de amistad interétnicas ha sido evaluada tanto en términos cuantitativos, en relación con la existencia de una proporción mayor de amigos o conocidos pertenecientes a la red social del adolescente que forman parte del endogrupo, como en términos cualitativos, en relación con un mayor número de amigos considerados íntimos que pertenezcan a dicho grupo (Titzmann, Silbereisen y Rodermund, 2007).

Algunas variables sociodemográficas que se han relacionado con la manifestación de homofilia en relación con el grupo étnico de origen de los amigos han sido la edad y el nivel educativo de los padres. En cuanto a la edad, se ha observado que existe una relación positiva entre ésta y la predominancia de amigos del endogrupo en diferentes estudios (Aboud, Mendelson y Purdy, 2003). Una posible explicación sería que mientras que los preadolescentes y adolescentes más jóvenes tienden a buscar amigos para realizar actividades comunes como deportes u otro tipo de juegos, a medida que crecen y aumenta la necesidad de intimidad en las relaciones de amistad, buscan relaciones en las que se sientan respaldados emocionalmente y que les brinden un contexto de confianza en el que poder compartir ideas y sentimientos privados (Hartup y Stevens, 1997). Esto puede resultar más sencillo con



iguales de tu mismo grupo étnico especialmente entre los adolescentes inmigrantes, puesto que comparten una serie de experiencias de aculturación en buena medida similares, en ocasiones un origen cultural común y un estatus social parecido en la sociedad en la que se encuentran, el de inmigrantes o hijos de inmigrantes.

Por lo que se refiere al nivel educativo de los padres, Nauck (2001) plantea un modelo teórico en el que se asume que la homofilia se manifestaría con menor intensidad entre los niños procedentes de familias con un nivel cultural más alto. Esta relación estaría mediada por un mayor nivel de dominio de la lengua de la sociedad de acogida y una mayor participación de este tipo de familias en contextos sociales en los que el colectivo predominante es el autóctono. En este mismo sentido, es interesante señalar también el resultado obtenido por Berry *et al.* (2006) en su estudio internacional con adolescentes inmigrantes y autóctonos, donde señala que entre aquellos adolescentes inmigrantes cuyos padres presentan un nivel ocupacional más bajo, la predominancia de relaciones con otros adolescentes de su mismo origen (homofilia) respecto del contacto con autóctonos era mayor que en aquellos cuyos padres disfrutaban de un nivel ocupacional más alto. Es decir, cuanto más bajo era el nivel ocupacional de los padres inmigrantes, menor contacto con adolescentes autóctonos manifestaban tener sus hijos.

Otra variable vinculada al proceso de aculturación que está relacionada con el grado de homofilia que manifiestan los adolescentes inmigrantes en sus elecciones de amigos es el tiempo de residencia en el país de acogida. Esta variable está relacionada con la adaptación a la sociedad de acogida en términos de conocimiento de normas, valores, pautas de comportamiento y códigos lingüísticos propios del nuevo contexto social (p.e., Birman y Trickett, 2001), así como con el contacto y número de amigos pertenecientes al grupo autóctono, que tiende a aumentar a medida que ha transcurrido más tiempo desde el momento de llegada al país (Berry *et al.*, 2006). Una interpretación posible de estos datos sería que aquellos adolescentes que han residido en el país de acogida durante más tiempo serían más similares a sus compañeros autóctonos, lo cual facilitaría la formación de relaciones de amistad intergrupales y la disminución de la homofilia.

Asimismo, aspectos propios del contexto en el que se produce la interacción que pueden afectar al grado de homofilia en las relaciones de amistad son el nivel de presencia de miembros de cada grupo en dicha situación, es decir, el porcentaje de compañeros de clase que pertenecen al endo y al exogrupo, y el tipo de cultura y

valores que el contexto transmita en relación con el favorecimiento de una interrelación y conocimiento entre adolescentes de distinto origen o la existencia de un segregacionismo más o menos encubierto.

En un estudio realizado con adolescentes judíos inmigrantes de origen alemán y ruso en Alemania e Israel, respectivamente (Titzmann *et al.*, 2007), se encontró que en ambos contextos predominaban las amistades intragrupalas sobre las relaciones de amistad con compañeros autóctonos y que esta homofilia era mayor en el caso de Alemania que en el caso de Israel. Según los autores, esto podía explicarse teniendo en cuenta dos cuestiones. Por un lado, la mayor similitud existente entre el grupo autóctono e inmigrante (lengua, origen común, tradiciones, etc.) en el contexto alemán, frente al israelí. Y por otra parte, el mayor grado de separación social entre los grupos existente en el contexto israelí, reflejado en la existencia de escenarios de participación social propios para el grupo ruso (p.e., los medios de comunicación y las estructuras políticas del país).

De esta manera concluimos el primer capítulo de fundamentación teórica de nuestro estudio, en el que se ha presentado la revisión teórica realizada sobre el concepto de prejuicio y el papel del contacto con miembros de otros grupos en la mejora de las actitudes intergrupales, prestando especial atención al fenómeno de las relaciones intergrupales durante la adolescencia. En el siguiente capítulo se abordará el otro ámbito de estudio de las relaciones interculturales que constituye el segundo foco de interés de nuestra investigación: el proceso de aculturación.

# Capítulo II

## El proceso de aculturación: actitudes e identidad

Puesto que el objeto de estudio de esta Tesis incluye aspectos específicos del proceso de aculturación de los adolescentes de origen inmigrante, tras presentar los conceptos y modelos fundamentales relacionados con este campo nos centraremos en desarrollar los dos aspectos que constituyen variables de especial relevancia en el presente trabajo: las actitudes de aculturación y la identidad étnica de los adolescentes.

### 1. Aculturación

En el primer apartado de este capítulo presentaremos las bases conceptuales del fenómeno que nos ocupa. Así, en primer lugar, se definirá el término *aculturación*, considerando sus diversas acepciones en función del momento histórico y enfoque de estudio empleado, para pasar a centrarnos en el punto de vista psicológico, perspectiva adoptada en nuestro estudio. Por último, se abordará el proceso de aculturación desde el punto de vista del desarrollo evolutivo del individuo, tratando de establecer vínculos significativos entre ambos.

#### 1.1. Consideraciones terminológicas

Tal y como se mencionó en la introducción, el campo de estudio del proceso de aculturación se enmarca en el contexto de la investigación sobre las relaciones entre grupos culturales. En este trabajo partiremos de la definición más comúnmente aceptada en la actualidad de la aculturación como el proceso de cambio que se produce en individuos procedentes de grupos con tradiciones culturales diferentes cuando éstos entran en contacto mutuo (Berry, 2005).

A pesar de que el estudio científico de las relaciones interculturales y, por consiguiente, del proceso de aculturación, ha experimentado un incremento espectacular en los últimos años, el contacto entre pueblos con diferentes tradiciones culturales y los desplazamientos de población no son fenómenos nuevos, sino que han

estado presentes, en mayor o menor medida, a lo largo de la historia de la humanidad en todo el planeta.

Una de las primeras alusiones en un texto filosófico al fenómeno de la aculturación fue realizada por Platón (1892, citado en Rudmin, 2003a), quien considera que el contacto entre culturas debe reducirse al máximo para evitar la confusión que puede generar tanto la llegada de extranjeros como el abandono de los ciudadanos del Estado, sobre todo cuando éste no está bien ordenado. Sin embargo, reconoce que la negativa a recibir personas de fuera del Estado así como la prohibición a los ciudadanos de viajar a otros lugares es, además de imposible, no deseable, por la percepción negativa que tendría por parte de otros pueblos. En cualquier caso, el contacto con culturas extranjeras estaría limitado a los hombres de cierta edad y siempre en compañía de un nativo que los guiara para evitar que aprendieran “malas formas” de la cultura extranjera (una revisión sobre el concepto de aculturación en distintas sociedades de la Antigüedad puede verse en Rudmin, 2003b).

A pesar de la antigüedad de esta referencia, la aculturación no se convierte en un tema de investigación hasta el siglo XIX, cuando el centro de atención se sitúa en el proceso por el cual varias culturas se funden en una sola para dar lugar a una población homogénea que permita el desarrollo de las naciones. Este interés aparece en investigadores sociales tanto europeos como norteamericanos.

El primer uso conocido del término aculturación se produce a finales del siglo XIX, en el contexto de la antropología social, para explicar los cambios producidos en las lenguas de las poblaciones indígenas norteamericanas (Powell, 1880) al entrar en contacto con los nuevos habitantes de origen europeo. En este momento la aculturación es entendida como el resultado de la imitación de cualquier manifestación cultural de otro pueblo con el que se entra en contacto y cuenta con una connotación de intercambio positivo para los grupos implicados. Desde entonces, se han presentado muchas clasificaciones diferentes sobre los ámbitos en que puede producirse la aculturación (ver Rudmin, 2003a).

El uso frecuente de este concepto en el estudio del contacto cultural entre diferentes comunidades propició que, ya en los años 30 del pasado siglo, la revista *American Anthropologist* presentara un memorando de los estudios realizados sobre aculturación (Redfield, Linton y Herskovits, 1936). En él se formula una de las primeras

definiciones del término aculturación, que fue incorporada en el diccionario de la UNESCO como definición oficial del término y que en la actualidad sigue siendo una de las más citadas por los investigadores del área. La aculturación es entendida por estos autores como “los fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos” (1936, p.149).

Siguiendo esta definición, pueden destacarse tres aspectos centrales del concepto de aculturación: el contacto directo entre al menos dos grupos culturales o individuos que procedan de culturas distintas; la existencia de cambios como resultado de este contacto; y una influencia recíproca entre dichos grupos o individuos. Hay que considerar, sin embargo, que en la realidad la existencia de diferencias de índole económica, política o numérica, entre otras, entre los grupos en contacto, favorece que los cambios suelen producirse más en un grupo que en otro (Sam, 2006a).

En definitiva, en esta definición la aculturación es considerada como un aspecto concreto del concepto más amplio de cambio cultural, que resulta del contacto entre culturas y puede afectar a todos los grupos en contacto, no sólo al grupo minoritario. En esta área de investigación se asume que en la medida en que las personas o grupos tienen orígenes distintos, existirá cierta diferencia cultural entre ellos.

Otra definición que influyó en el marco teórico de estudio de este fenómeno fue la formulada en el *Social Science Research Council* (SSRC) en 1953, donde se afirma que la aculturación es “un cambio cultural que es iniciado por la combinación de dos o más sistemas culturales autónomos”, y que “el cambio aculturativo puede ser consecuencia de la transmisión cultural directa; puede deberse a causas no culturales, sino de tipo ecológico o cambios demográficos (...); puede ser demorado (...); o puede ser una adaptación reactiva de modelos de vida tradicionales”. En esta definición se incorporan aspectos nuevos respecto de la anterior, como la posibilidad de que el cambio no sea inmediato sino indirecto, en forma de ajustes internos que se manifestarán a medida que pase el tiempo. Además, la aculturación puede producirse de manera reactiva, es decir, puede suceder que el rechazo de la influencia cultural del otro grupo dé lugar a una vuelta a posturas culturales más tradicionales para asegurarse la mayor distinción posible respecto de ese grupo. Esta aculturación reactiva puede ser protagonizada tanto por un grupo minoritario o de menor estatus, respecto de la cultura del grupo dominante o mayoritario, como por éste al enfatizar las

características de su cultura y rechazar la influencia de otros pueblos con los que establezca contacto (Berry y Kalin, 1995).

En la actualidad, sin embargo, el término aculturación se emplea en ocasiones como sinónimo de asimilación, para referirse a la adopción de aspectos de otra cultura, tal y como sucede en la definición formulada por la *Organización Internacional para las Migraciones* en 2004, que considera la aculturación como “la adopción progresiva de elementos de una cultura extranjera (ideas, palabras, valores, normas, comportamientos, instituciones) por personas, grupos o clases de una determinada cultura”. En esta definición no se recogen aspectos importantes del concepto mencionados anteriormente, como el hecho de que el proceso de aculturación también puede suponer un rechazo o resistencia a la adopción de aspectos culturales y no meramente una incorporación incondicional de estos rasgos. También este concepto de aculturación como proceso de asimilación a otra cultura es habitual en el lenguaje coloquial, donde ambos términos se usan con frecuencia indistintamente. Asimismo, esta confusión terminológica entre asimilación y aculturación ha estado presente en la literatura científica en la que, en ocasiones, ambos han sido utilizados para denominar aspectos o fases del otro término (Sam, 2006a).

Para comprender esta confusión conviene tener en cuenta la evolución del estudio científico de este concepto durante el siglo XX. Las investigaciones sobre aculturación se popularizaron en un primer momento, entre los años 30 y 50, a consecuencia del interés de los antropólogos por estudiar los efectos que el dominio europeo causaba sobre los pueblos indígenas colonizados. Estos estudios antropológicos utilizaban como unidad de análisis los sistemas culturales, más que los individuos. Aunque se reconocía que eran las personas las que experimentaban cambios en sus creencias o sus estilos de vida, la sociedad a la que pertenecía el individuo era considerada el “sujeto” de la aculturación. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los movimientos migratorios se incrementaron considerablemente, comenzaron a realizarse estudios sobre estos colectivos y los cambios que experimentaban tras instalarse en las sociedades de acogida. Estos estudios fueron inicialmente desarrollados por sociólogos y el término asimilación fue utilizado en lugar del de aculturación, y a veces indistintamente junto a él, para describir un proceso en el que el cambio afectaba exclusivamente al grupo inmigrante, como parte de su adaptación a la nueva cultura. Algunos autores intentaron clarificar el significado de ambos términos, reservando el de aculturación para referirse a un proceso de cambio mutuo de los grupos en contacto (Sayegh y Lasry, 1993). En este

sentido, en las últimas décadas muchas investigaciones sobre aculturación se han centrado en analizar no sólo los cambios experimentados por grupos minoritarios, sino en cómo todos los grupos culturales en contacto se relacionan entre sí y los cambios que se producen en ellos como consecuencia de su convivencia en sociedades culturalmente heterogéneas (Berry, 2005).

### **1.2. La aculturación desde un punto de vista psicológico**

Como hemos señalado, la aculturación ha sido estudiada desde diversas disciplinas sociales. En un primer momento predominaron los enfoques antropológico y sociológico, desde los cuales se consideraba un fenómeno estrictamente grupal, referido a cambios ecológicos, culturales, sociales e institucionales que afectan al grupo en su conjunto. A partir de la segunda mitad del siglo XX se incorpora la perspectiva psicológica al estudio de la aculturación gracias a Graves (1967), quien introduce el término *aculturación psicológica* para referirse a los cambios producidos en el individuo como consecuencia de su contacto con otra cultura en aspectos tales como sus actitudes, comportamientos, valores e identidad, entre otros. Así, mientras que las primeras definiciones se referían a cambios en la cultura de un grupo, en ésta la aculturación consistiría en un cambio psicológico individual. De esta manera, quedan diferenciadas las variables de tipo cultural que influyen en las personas y los resultados psicológicos de esas influencias, lo cual facilita el estudio de las relaciones entre ambas. Esta distinción entre el nivel grupal y el individual es también importante puesto que no todas las personas participarán de la misma manera en el proceso de aculturación que esté experimentando su grupo. Aún cuando los cambios experimentados por el grupo sean grandes, la intensidad y amplitud con que los viva una persona de ese grupo pueden ser muy variables (Berry y Sam, 1997).

Ambas perspectivas, la cultural y la psicológica, forman parte del fenómeno aculturativo y se han señalado diversos aspectos que deben tenerse en cuenta para su estudio. Así, en el ámbito cultural sería necesario considerar las características centrales de las culturas en contacto antes de que éste se produzca, el tipo de contacto que se está produciendo entre ellas, y los resultados de cambio cultural dinámico que se están produciendo en cada una de ellas junto con los posibles nuevos grupos culturales que emerjan de esa situación. En el ámbito individual, habrá que considerar los cambios psicológicos que se produzcan en los individuos de todos los grupos y su adaptación progresiva a la nueva situación. Estos cambios pueden ser asumidos en forma de nuevos comportamientos que entran a formar parte del

repertorio del individuo o pueden convertirse en una fuente de estrés, ansiedad o depresión. La adaptación, como se verá más adelante, puede entenderse en términos psicológicos, como autoestima o sensación de bienestar, o en términos socioculturales, como habilidades para interactuar con miembros del otro grupo o para realizar actividades en un contexto intercultural (Berry, 2005).

El concepto de adaptación del grupo inmigrante a la sociedad de acogida ha sido muy importante en la investigación psicológica en este campo. En general, cuanto más tiempo transcurre desde la llegada del inmigrante a la nueva sociedad y cuanto más joven sea la persona en el momento de la transición, los resultados de la adaptación serán más positivos (Liebkind, 1996). Sin embargo, ha existido una considerable diversidad de puntos de vista acerca de su definición y medida, como puede observarse en la revisión realizada por Ward (2001).

La distinción entre adaptación psicológica y sociocultural ha sido propuesta por Ward (1996, 2001) y se emplea frecuentemente en la investigación actual (p.e., Neto, 2002b; Berry *et al.*, 2006). Inspirada en dos de las perspectivas teóricas en el estudio de la aculturación señaladas anteriormente, la individual y la cultural, de manera general puede considerarse que la adaptación psicológica se refiere a la satisfacción y el bienestar emocional y la adaptación sociocultural a la adquisición de las habilidades (conductas) necesarias, culturalmente hablando, para desenvolverse de manera eficaz en un determinado contexto social o cultural. Se ha observado, además, que cada uno de estos dos tipos de adaptación presentan variables predictoras distintas: apoyo social, variables de personalidad, y cambios vitales para la adaptación psicológica; y conocimiento cultural, grado de contacto y actitudes intergrupales positivas para la sociocultural. Además, los cambios en la adaptación sociocultural son más previsibles que en el ajuste psicológico. Así, se ha observado que los primeros tienden a aumentar rápidamente en los momentos iniciales de la transición cultural y continúan creciendo hasta alcanzar un nivel máximo para después mantenerse estables (Ward, 2001).

Ambos tipos de adaptación están relacionados, aunque la intensidad de la relación varía en función, por ejemplo, del tiempo de residencia en el país de acogida o del grado de semejanza cultural entre la cultura de origen y la de acogida. Así, se observa que la correlación entre adaptación psicológica y sociocultural es mayor cuanto mayor es el tiempo de residencia y más aspectos comunes hay entre las culturas (Ward y Kennedy, 1999; Ward y Rana-Deuba, 1999). Tal y como afirma Ward



(2001, p.415), “dada la amplitud de los constructos desde un punto de vista teórico, las bases conceptuales sobre las que se asientan, su fundamento empírico y su capacidad de aplicación a nivel intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupar, la distinción entre adaptación psicológica y sociocultural permite contemplar los resultados del contacto intercultural de un modo comprensivo y parsimonioso”.

### **1.3. La aculturación como proceso evolutivo**

En la actualidad, cada vez son más los autores que consideran que aculturación y desarrollo evolutivo son fenómenos íntimamente relacionados y que el estudio del proceso de aculturación debe tener en cuenta la perspectiva evolutiva, especialmente cuando se trata de analizar este fenómeno en niños y adolescentes (Sam, 2006). No ha sido ésta, sin embargo, la visión predominante en las investigaciones sobre aculturación con este tipo de población, en las que normalmente se han aplicado los mismos esquemas que en la investigación sobre aculturación en adultos.

Por lo que se refiere al estudio de la aculturación de los grupos minoritarios, a pesar de que los niños y adolescentes de origen inmigrante se enfrentan a distintos retos de adaptación que sus padres (Zhou, 1997), sus experiencias han sido analizadas en ocasiones desde teorías desarrolladas para inmigrantes adultos (Aronowitz, 1984) o para grupos indígenas (Berry, 1974; Berry y Annis, 1974). Esto ha sido considerado por algunos autores como un error (Sam y Oppedal, 2002), puesto que la falta de consideración de aspectos del desarrollo psicológico de niños y adolescentes puede provocar que se estén ignorando o prestando menos atención de la necesaria a cuestiones especialmente relevantes para ellos, que pueden tener una influencia importante en su bienestar psicológico y que además permitirían comprender mejor cómo se produce el proceso de aculturación y la relación entre grupos en estas edades.

Para comprender la conexión existente entre la aculturación y el desarrollo humano, puede señalarse en primer lugar que los conceptos “aculturación” y “desarrollo” comparten diversos aspectos. Así, de las definiciones presentadas anteriormente se desprende que la concepción tradicional de la aculturación parte de la idea de que el contacto entre grupos con diferente origen cultural provoca un cambio en las características culturales de los miembros de dichos grupos. Desde un punto de vista psicológico, el resultado de este contacto sería un cambio en la identidad,

valores, actitudes, hábitos u otras manifestaciones relacionadas con la cultura de origen del individuo. Estos cambios aculturativos estarían orientados a la adaptación de la persona a los diferentes contextos (y consiguientes referentes culturales) en que se desarrolla su vida. Por su parte, el concepto de “desarrollo” ha sido definido de muy distintas formas, aunque diferentes definiciones coinciden en considerarlo un proceso sistemático y organizado que comprende cambios duraderos que se producen de manera sucesiva a lo largo de la vida (Lerner, Taylor y Von Eye, 2002).

Por lo tanto, el cambio está presente tanto en el desarrollo como en la aculturación. El desarrollo también incluye una diferenciación y estructuración de campos previamente no estructurados o la reestructuración de otros para hacerlos más coherentes entre sí y favorecer la adaptabilidad del individuo a su entorno (Valsiner, 2000). También los cambios que se producen en la aculturación pueden ser el resultado de un proceso de diferenciación y reestructuración similar a aquellos. En definitiva, tanto la aculturación como el desarrollo tienen en común el referirse a procesos de cambio con una función adaptativa (Sam y Oppedal, 2002).

Por otra parte, no hay que olvidar que los aspectos culturales del contexto en el que se desarrolla una persona afectan siempre a su proceso evolutivo, exista uno solo o varios marcos culturales en el contexto social en el que se encuentre. Todas las personas pasan por un desarrollo evolutivo que implica cambios biológicos y madurativos y el aprendizaje de comportamientos culturalmente sancionados a través de las interacciones que tienen lugar en el entorno social. Esta faceta del desarrollo es denominada *enculturación* (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 1992). La cultura actúa de una manera normativa sobre el comportamiento y, por tanto, sobre el desarrollo evolutivo de las personas. Una transición entre culturas, especialmente si ésta se produce cuando el individuo ya ha sido socializado en un determinado contexto cultural, va a afectar a su desarrollo evolutivo en la medida en que las normas sociales y los márgenes de acción se modifican. Además, no se tratará necesariamente de un proceso lineal, puesto que el contacto con su familia o con iguales del mismo origen cultural favorecerá un acercamiento a los patrones culturales de origen, compensado por otros contactos con la sociedad en la que vive, en un manejo constante de ambos marcos normativos (Shönpflug, 2001).

La cultura afecta al desarrollo no sólo de aquellas personas que cambian su residencia y entorno cultural a causa de un proceso migratorio, sino también de aquellas que no experimentan cambios importantes en su contexto cultural. A pesar de

que la investigación sobre la influencia de la cultura en el desarrollo evolutivo de los adolescentes ha aumentado especialmente durante las dos últimas décadas (Chen y Farruggia, 2002), algunos autores consideran que las teorías evolutivas actuales suelen infravalorar la importancia de la cultura en el contexto evolutivo de niños y adolescentes. Ésta suele representarse como el círculo exterior del modelo, como sucede en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) o en el contextualismo evolutivo de Lerner (1986). Además, no se aporta información específica sobre el modo en que los procesos evolutivos se ven afectados por la cultura. Igualmente, en estos modelos se suele dar por supuesto que existe una única cultura en el contexto del individuo, algo que resulta no ser cierto cada vez con una mayor frecuencia (Sam y Oppedal, 2002).

Los estudios sobre aculturación tienden a considerar los cambios individuales resultado del contacto entre culturas como un mecanismo de afrontamiento ante una situación estresante inducida por el encuentro con un contexto cultural no familiar. Algunos autores cuestionan el hecho de que el proceso de adaptación de niños y adolescentes inmigrantes al nuevo país deba ser considerado un fenómeno estresante (Sam y Oppedal, 2002). Un buen número de investigaciones con niños y adolescentes de origen inmigrante señalan que su adaptación es buena y que en ocasiones manifiestan incluso un mayor nivel de bienestar psicológico que sus compañeros de origen nacional, no inmigrante (p.e., Fuligni, 1998; Phinney, Horenczyk, Liebkind y Vedder, 2001; Virta y Westin, 1999).

Del mismo modo, esta aplicación de modelos de estrés y afrontamiento al proceso de aculturación de niños y adolescentes ha sido criticado por otros autores al considerar que este tipo de modelos no consiguen recoger los cambios duraderos que la aculturación puede provocar cuando el encuentro con una nueva cultura se produce en edades en las que se están estableciendo las estructuras básicas de la personalidad del individuo. Desde este punto de vista, la aculturación es considerada un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo y que afecta a diferentes ámbitos de la personalidad, como los modos de pensar, comportamientos, relaciones, etc., estrechamente relacionados con la identidad (Shönpflug, 2001). Los cambios que se producen en el individuo a causa del proceso de aculturación estarían necesariamente ligados a su desarrollo evolutivo. Por ello, sería imprescindible tener muy en cuenta la etapa evolutiva en la que éste se encuentra en el momento de la migración.

Otro ejemplo de vinculación entre modelos evolutivos y de aculturación es la propuesta de Mikulincer y Shaver (2001), quienes plantean, en el contexto de estudio de las relaciones intergrupales, la existencia de un vínculo entre el estilo de apego desarrollado por los individuos en la infancia y sus actitudes hacia miembros de exogrupos en la edad adulta. En concreto, la existencia de un apego seguro favorecería una menor actitud defensiva por parte de personas del grupo mayoritario hacia los inmigrantes.

Recientemente, algunos autores han planteado la posibilidad de que exista también una conexión entre modelos de apego y actitudes de aculturación. Según la teoría del apego, formulada por Bowlby (1969), los niños interiorizan sus experiencias con los adultos que les cuidan en forma de esquemas mentales sobre ellos mismos y su valor como personas, así como la posibilidad de confiar o no en otras personas. Estos esquemas, una vez establecidos, sirven para interpretar las experiencias con otras personas y las relaciones que se establezcan con ellas. Puesto que la teoría del apego explica la relación entre el modo en que los niños aprenden de sus adultos de referencia la forma de acercarse a otras personas, especialmente en una situación nueva, y la aculturación supone una interacción con otros en una situación cultural distinta a la habitual, cabe esperar que exista algún tipo de relación entre las actitudes y conductas de aculturación y el estilo de apego.

Bakker, Van Oudenhoven y van der Zee (2004), analizan la relación entre los estilos de apego adulto y el ajuste psicológico y sociocultural y encuentran que el apego seguro está relacionado con ambos tipos de ajuste (psicológico y sociocultural) de inmigrantes adultos. En otros estudios se han encontrado asimismo relaciones entre el estilo de apego de adultos inmigrantes y autóctonos y las actitudes de aculturación preferidas por ellos (Hofstra, Van Oudenhoven y Buunk, 2005; Van Oudenhoven y Hofstra, 2006).

Todos los resultados apuntan a que este tipo de relación existe y que la presencia de un apego seguro está relacionada con una preferencia por la estrategia de integración, tanto entre los individuos del grupo inmigrante como del autóctono. Estos autores plantean la conveniencia de analizar las condiciones que favorecen un apego seguro y determinar estrategias para aplicarlas a las sociedades, de manera que éstas sean capaces de crear condiciones por las que las personas tengan una imagen positiva de su propia cultura y al mismo tiempo se acerquen con confianza a otras culturas. Desde este punto de vista, también sería conveniente considerar las

diferencias en estilos de apego que pueden existir en distintos contextos culturales y en qué medida estas diferencias se relacionan con el grado de integración de los inmigrantes en ellos.

Un último ejemplo del actual interés por conectar la perspectiva evolutiva y el estudio de la aculturación es el concepto evolutivo de aculturación planteado por Sam y Oppedal (2002). Para ellos, la aculturación es entendida como la adquisición de una serie de patrones conductuales específicos para cada dominio cultural a través de la interacción y de sus experiencias en diferentes contextos socioculturales. Estos contextos pertenecen a dos dominios culturales distintos, minoritario y mayoritario, y la adquisición de estas competencias culturales permitirá que se identifiquen y puedan desenvolverse adecuadamente en cada uno de ellos (Oppedal, 2006). Desde este punto de vista, la aculturación no puede entenderse como un cambio sobre unas estructuras cognitivas y conductuales previas, sino que aculturación y desarrollo evolutivo forman parte del mismo proceso.

En definitiva, existe en la actualidad un deseo evidente de vincular los modelos teóricos y la investigación psicológica sobre desarrollo evolutivo y modelos culturales, especialmente en lo que se refiere a los procesos de cambio y adaptación cultural de grupos minoritarios, y en concreto en niños y adolescentes inmigrantes.

Aunque la definición clásica de aculturación se refiere a cambios recíprocos en individuos que pertenecen a dos grupos culturales en contacto, la atención se ha dirigido normalmente al grupo de estatus minoritario, lo cual parece sugerir que la aculturación es sólo relevante para estas personas o que la aculturación no es una fuente importante de cambio psicológico para el grupo mayoritario. Además, a menudo se considera que los cambios en los miembros del grupo minoritario o inmigrante son el resultado de la aculturación. Desde una perspectiva evolutiva, esto implicaría que cuando una persona emigra a otro país convirtiéndose en miembro de un grupo de origen cultural minoritario en la nueva sociedad, su proceso de desarrollo evolutivo psicológico se detiene y comienza el proceso de aculturación, algo evidentemente falso puesto que el desarrollo psicológico continúa, se produzca o no contacto intenso con otras culturas. Por lo tanto, no sería adecuado considerar que los resultados de la adaptación de los inmigrantes adolescentes proceden únicamente del proceso de aculturación sin tener en cuenta el componente evolutivo. De la misma manera que no sería acertado estudiar el desarrollo de los niños y adolescentes sin incluir la perspectiva de la influencia de la aculturación, entendida ésta como los efectos

derivados del contacto con otros grupos culturales presentes en el contexto (Sam y Oppedal, 2002).

Existen, sin embargo, claras diferencias en la influencia que el contacto cultural puede ejercer en los niños y adolescentes inmigrantes y en los autóctonos. Así, los niños y adolescentes de origen minoritario tienen experiencias vitales importantes en un grupo étnico que representa una minoría en un contexto cultural más amplio y están expuestos a experiencias de discriminación. Además, suelen tener una conciencia clara de la existencia de un segundo país de origen y una historia familiar de migración. Los niños y adolescentes del grupo mayoritario, por su parte, están menos expuestos a otros referentes culturales y experimentan, por tanto, una mayor concordancia cultural entre los contextos sociales en los que transcurre su vida. A pesar de esto, la investigación ha demostrado que el contacto intercultural puede influir en las actitudes y comportamientos de jóvenes de origen mayoritario. Por ejemplo, en un estudio realizado en Noruega (Amundsen, Rossow y Skurtveit, 2005) se observó que los adolescentes de origen autóctono que asistían a institutos multiculturales con una presencia alta de estudiantes musulmanes presentaban una ingesta de alcohol más baja que los adolescentes autóctonos que asistían a escuelas más homogéneas culturalmente.

Los autores que han criticado la ausencia de una perspectiva evolutiva en el estudio de la aculturación de niños y adolescentes lo hacen planteando la necesidad de tener en cuenta que el niño va adquiriendo competencias culturales de distinto tipo y en diferentes contextos en función de su edad. El énfasis recae sobre la importancia que estas habilidades tienen en la superación de los distintos momentos evolutivos y en su adaptación positiva a los diferentes contextos.

En esta Tesis se pretende incorporar una perspectiva evolutiva al análisis de las relaciones interculturales entre adolescentes, abordando aspectos relevantes en el desarrollo psicológico del adolescente, como su identidad (étnica) y las relaciones entre iguales (del mismo u otros grupos étnicos).

## **2. Perspectivas teóricas sobre el proceso de aculturación**

A pesar de que, como ya hemos mencionado, el concepto de aculturación siempre ha sido definido en relación con los cambios generados en grupos culturalmente distintos que entran en contacto, la mayor parte de estudios sobre aculturación en grupos inmigrantes han utilizado este concepto en un sentido

restringido para referirse a los cambios experimentados en el grupo minoritario y en especial en su orientación hacia el conjunto de rasgos característicos de la sociedad de origen y la de acogida, como consecuencia del proceso migratorio.

Se han utilizado distintos enfoques teóricos para explicar los cambios en la orientación cultural de los miembros del grupo minoritario como consecuencia de su inmersión en la nueva cultura. Pueden distinguirse dos perspectivas generales diferentes (unidimensional y bidimensional) que se han desarrollado para describir y explicar estos cambios y desde las que se han propuesto diferentes instrumentos de medida para evaluar el proceso de adaptación. Una revisión de las propuestas teóricas y escalas de medida presentadas desde cada uno de los modelos puede consultarse en Nguyen, Messé y Stollak (1999) y Ward (2001).

La primera perspectiva, la unidimensional, plantea la adaptación del individuo de origen inmigrante desde un punto de vista asimilacionista. Es decir, el objetivo del proceso de adaptación debe ser la máxima identificación con las características culturales del país en el que los inmigrante residen en la actualidad. Esto supone que para favorecer una adaptación óptima de la persona de origen extranjero, ésta deberá abandonar progresivamente los rasgos específicos de su cultura de origen y adoptar en la misma medida los valores, tradiciones, conductas y creencias de la sociedad de acogida para “encajar” plenamente en ella. La orientación cultural de una persona en transición entre dos culturas se concibe, desde este punto de vista, como un fenómeno unidimensional: la identificación con la cultura de origen y con la sociedad de acogida representarían extremos opuestos en un continuo en el que la adquisición de unos patrones culturales supone el abandono de otros, considerados implícitamente como no apropiados. Desde esta concepción unidireccional, la situación óptima sería la progresión hacia la identificación con la cultura de acogida. En esta línea se encuentra el *Modelo Unidimensional de Asimilación* de Gordon (1964), que describe este continuo en el que la orientación del inmigrante hacia su cultura de origen sería progresivamente abandonada a favor de la identificación con la cultura de acogida. En un punto intermedio del continuo se encontraría el biculturalismo, que es contemplado como un mero punto de tránsito hacia la completa asimilación con la sociedad de acogida. Los problemas de adaptación en este proceso se deberían exclusivamente a la incapacidad del inmigrante para asimilarse a su nuevo contexto social (Ward, 2001).

Esta concepción de la aculturación como asimilación ha estado presente en muchas investigaciones. La mayor parte de estos estudios han empleado variables

demográficas, como la edad en el momento de la migración o el número de años de residencia en el país de acogida, como medidas de aculturación, suponiendo que a mayor exposición a la nueva cultura, mayor adaptación a la cultura mayoritaria. El proceso se contempla como un continuo entre generaciones hasta la asimilación total con la sociedad autóctona (Ryder, Alden y Paulhus, 2000). Sin embargo, desde un punto de vista etnográfico, esta visión no se corresponde con la realidad cultural humana: el cambio cultural existe en todas las sociedades pero la diversidad cultural sigue siendo una característica de la vida humana y el contacto intergrupal no produce necesariamente homogeneidad cultural entre las sociedades (Berry, 2005).

Igualmente, desde un punto de vista psicológico no parece razonable pensar que la relación entre ambas orientaciones culturales deba ser negativa y perfecta. Es decir, la implicación en una de las dos culturas no debe conllevar necesariamente el distanciamiento respecto de la otra. Además, desde ese punto de vista, cualquier medida que asuma la mutua exclusión de ambas orientaciones debe también asumir que el sentido de la relación entre una variable (p.e., adaptación) y la participación en una de las dos culturas será necesariamente el opuesto al de la relación entre esa variable y la cultura en el otro extremo del continuo. Por ejemplo, si la interacción con personas del mismo país de origen se relaciona con una autoestima positiva, entonces la interacción con personas autóctonas debería estar relacionada con baja autoestima, algo que no se corresponde con la realidad (Nguyen *et al.*, 1999)

Desde una segunda perspectiva se considera que estos modelos son demasiado simplistas y se plantea la necesidad de considerar el proceso de aculturación desde un punto de vista pluricultural en lugar de monocultural y asimilacionista. Así, la orientación hacia la cultura de origen y de acogida no representan opciones opuestas sino complementarias. Ya no se considera que la asimilación sea la situación óptima de adaptación del inmigrante, sino que ésta se produce cuando aquél logra equilibrar ambas orientaciones y asumir una posición bicultural, representada por el punto medio del continuo de identificación con ambas culturas. Este modelo de equilibrio entre las dos culturas fue desarrollado especialmente durante los años 80 y supuso una considerable mejora en la perspectiva unidimensional. Desde este modelo teórico unidimensional, sin embargo, la posición biculturalista carece de posibilidad de operativización y medida válida, puesto que al considerar solamente el punto intermedio de un continuo entre las dos culturas, no podría diferenciarse entre los individuos con baja identificación y aquellos



que se identifican en alto grado con ambas culturas (Ryder *et al.*, 2000; Ward, 2001; Berry, 2005).

Así, frente a los modelos unidimensionales, diversos autores defienden que la aculturación es un proceso en el que la orientación tanto hacia la cultura de origen como hacia la de acogida puede variar independientemente, es decir, son dimensiones ortogonales. Este tipo de modelos parten de dos presupuestos: Por una parte, el de que las personas difieren entre sí en el grado en que se identifican con una cultura concreta (tanto la de acogida como la de origen). Así, la orientación cultural puede ser muy importante para algunas personas pero no para otras. Por otra parte, se asume que los individuos pueden tener diferentes identidades culturales y cada una de ellas puede variar en intensidad de manera independiente al resto (Ryder *et al.*, 2000).

A pesar de que para algunos autores el modelo unidimensional permite explicar gran parte de las experiencias de los inmigrantes actuales (Alba y Nee, 1997), la tendencia generalizada de la investigación en el campo ha sido abandonar esta perspectiva a favor de los modelos bidimensionales (Nguyen *et al.*, 1999). Diversos estudios han proporcionado apoyo para el uso de un modelo bidimensional en lugar del unidimensional en el estudio de la aculturación de diferentes grupos inmigrantes (Lee, Sobal y Frongillo, 2003; Ryder *et al.*, 2000). A estos modelos bidimensionales dedicaremos los siguientes subapartados.

### **2.1. El Modelo de Aculturación de Berry (1990)**

El modelo bidimensional más popular y utilizado en la actualidad para el estudio del proceso de aculturación es el propuesto por Berry (Berry, Kim, Power, Young y Bujaki, 1989; Berry, 1990, 2001). Este modelo describe el proceso de aculturación o adaptación a la nueva cultura como el resultado de la decisión tomada por el inmigrante acerca de dos cuestiones: ¿hasta qué punto considero valioso mantener mi identidad cultural y las costumbres de mi lugar de origen? y ¿hasta qué punto tiene valor para mí establecer relaciones con la sociedad en la que vivo actualmente? La combinación de las respuestas a ambas preguntas (dadas en una escala continua, aunque para clarificar la descripción del modelo se asumen aquí como dicotómicas, sí/no, en cada escala) daría como resultado las siguientes estrategias de aculturación: cuando la respuesta a ambas preguntas es afirmativa y la persona desea mantener su identidad cultural a la par que adoptar pautas culturales de la sociedad de acogida que le permitan ser parte integrante de aquella, la opción

resultante es la *integración*. Cuando la respuesta a la primera pregunta es negativa y positiva a la segunda, la opción preferida es la *asimilación*, que supone un abandono de la cultura de origen a favor del contacto con los miembros de la sociedad de acogida, así como la adopción de nuevas pautas culturales que favorezcan una mayor similitud respecto de ella. Por el contrario, cuando la respuesta a la primera pregunta es positiva y negativa a la segunda, la opción resultante es la *separación*, puesto que se prefiere seguir exclusivamente las pautas culturales de origen evitando las relaciones con la sociedad de acogida y cualquier acercamiento a sus prácticas o creencias culturales. Por último, existiría la posibilidad de que la persona se distanciara tanto de las pautas culturales de su país de procedencia como de las nuevas formas existentes en la sociedad de acogida y de las relaciones sociales con sus miembros, resultando la estrategia denominada *marginación*. Se trataría de una situación en la que predominaría la alienación de la persona y su pérdida de identidad al perder el contacto cultural y psicológico con ambas sociedades.

En la figura 2.1 se muestran gráficamente las dos cuestiones planteadas y las cuatro estrategias de aculturación correspondientes.

		¿Es valioso mantener mi identidad cultural y las costumbres de mi lugar de origen?	
		SÍ	NO
¿Es valioso establecer relaciones con la sociedad en la que vivo actualmente?	SÍ	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEPARACIÓN	MARGINACIÓN

**Figura 2.1. Modelo bidimensional de estrategias de aculturación de Berry**

Según plantea Berry (2005), estas estrategias de aculturación están formadas por dos componentes que están relacionados aunque no existe una correspondencia completa entre ambos: las actitudes de aculturación y los comportamientos manifestados en las situaciones de encuentro intercultural. Sin embargo, los estudios inspirados en este modelo han tendido a centrarse en uno de los aspectos (frecuentemente las actitudes) y hasta fechas recientes no ha sido frecuente utilizar medidas para ambos componentes de manera simultánea.

## **2.2. Nuevos desarrollos del Modelo de Aculturación de Berry (1990)**

A pesar de que el propio Berry mencionó el importante papel en el proceso de aculturación de la perspectiva de la sociedad de acogida y de la postura política dominante en relación con la integración de inmigrantes, estos aspectos no fueron desarrollados en su modelo, que se centraba exclusivamente en la perspectiva del grupo inmigrante. Diversos resultados empíricos apuntaron la importancia de considerar el punto de vista del grupo mayoritario en el proceso de aculturación y la necesidad, por tanto, de ampliar el centro de atención en el estudio de la aculturación (Lalonde y Cameron, 1993; Oetting y Beauvais, 1991).

La cuestión subyacente era la consideración del fenómeno de la aculturación como un proceso que afecta exclusivamente al grupo minoritario o asumir que la interacción entre grupos culturales diversos conlleva un proceso de adaptación y transformaciones en ambas partes, en el que las actitudes y conductas de ambos se ven afectadas recíprocamente. Es evidente que, como señalan Sayegh y Lasry (1993, p. 99) es difícil “imaginar una sociedad de acogida que no se viera transformada después de aceptar que el colectivo inmigrante participe plenamente en las estructuras sociales e institucionales de esa sociedad”.

Así, asumimos que el grupo mayoritario está implicado en el proceso de aculturación provocado por la llegada de personas procedentes de otros países y culturas, que también él cambia a través del contacto con estos nuevos grupos que entran a formar parte de la sociedad y que su postura ante el modo en que este proceso de aculturación debe realizarse tiene que ser estudiada por sus repercusiones sobre la forma en que los inmigrantes se enfrentarán a dicho proceso. Este último supuesto ha sido señalado en numerosas ocasiones en la literatura reciente por diferentes autores (p.e., Ben-Shalom y Horenczyk, 2003; Berry, 2001; Kosic, Mannetti y Sam, 2005; Piontkowski, Rohmann y Florack, 2002; Van Oudenhoven, Prins y Buunk, 1998; Van Oudenhoven, Ward y Masgoret, 2006; Zagefka y Brown, 2002). Entre ellos, cabe destacar la propuesta de Horenczyk (1996, 2000), quien plantea que para tener una imagen más completa del proceso de aculturación no basta con conocer las actitudes de los inmigrantes acerca de su propio cambio, sino también su percepción sobre las expectativas que la sociedad de acogida tiene en relación con su adaptación social y cultural. Los resultados obtenidos por este autor apuntan a que la percepción de los inmigrantes de las expectativas de la población autóctona sobre su

asimilación es más intensa que su propio deseo de asimilación (Ben-Shalom y Horenczyk, 2003).

Junto con estas consideraciones, también han sido vertidas en los últimos años diversas críticas sobre el modelo de Berry, las cuatro estrategias de aculturación definidas en él y las medidas empleadas para evaluar sus constructos (ver Rudmin, 2003b). Sin embargo, además de tratarse del modelo sobre el que más consenso existe en la actualidad, su importancia radica en que ha servido como punto de partida para la elaboración de otras propuestas teóricas que pretenden enfatizar o ampliar determinados aspectos ya contenidos en él.

A continuación se presentan dos de estos planteamientos teóricos, considerados relevantes por su nivel de elaboración, repercusión en la investigación en el campo de la aculturación y relevancia en la presente investigación: son el Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis, Moïse, Perreault y Senéca (1997) y el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas *et al.* (2005).

#### *2.2.1. El Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis, Moïse, Perreault y Séneca (1997)*

Al igual que Berry, también en el contexto canadiense, Bourhis *et al.* (1997) formulan un modelo teórico para interpretar el proceso de aculturación que se produce en las sociedades multiculturales que tendrá en cuenta algunas de las consideraciones mencionadas anteriormente.

El *Modelo Interactivo de Aculturación* incorpora la perspectiva del grupo mayoritario como elemento relevante y lo convierte también en actor del proceso de aculturación, puesto que el centro de atención se sitúa en la interacción entre ambos puntos de vista (grupo mayoritario y grupo minoritario). De esta forma, adaptando la formulación de Berry a los miembros del grupo mayoritario, puede decirse que si éstos asumen una perspectiva *integracionista* serán partidarios de que los inmigrantes mantengan su herencia cultural, así como de permitirles convertirse en miembros de la sociedad estableciendo relaciones con ellos. Desde una postura *asimilacionista*, una persona del grupo mayoritario no aceptará que los inmigrantes conserven sus tradiciones y pautas culturales, sino que preferirá que la adaptación de éstos se realice a través de la interacción y el contacto con la sociedad y la cultura mayoritaria. Finalmente, en el caso de que el grupo mayoritario no desee establecer relaciones con el grupo inmigrante, y prefiera que éstos se mantengan al margen de la sociedad

mayoritaria conservando sus propias creencias y prácticas culturales, la postura mantenida sería la de *segregación*. En el caso de que el grupo mayoritario no esté de acuerdo con que el colectivo inmigrante conserve su herencia cultural en la sociedad de acogida y también sea reacio a establecer cualquier tipo de relación con esta comunidad, la orientación preferida en este caso será la *exclusión* del grupo inmigrante, que quedaría al margen de la sociedad y privado además de sus propias tradiciones y creencias.

En la descripción que acaba de presentarse sobre las posibles orientaciones del grupo mayoritario se ha seguido la formulación que Berry realiza de ambas dimensiones, es decir, la orientación hacia la cultura de origen es enunciada en forma de actitud, mientras que la orientación hacia la sociedad de acogida se formula en términos de comportamiento (establecimiento de relaciones y contacto con el grupo mayoritario). Sin embargo, los autores del modelo interactivo de aculturación asumen las críticas (Sayegh y Lasry, 1993) que recibió esta asimetría, presente también en la medida utilizada por Berry y su equipo para evaluar las cuatro posiciones. De esta forma, con la intención de emplear un instrumento de medida equivalente para ambas dimensiones, en su modelo presentan una revisión de la dimensión de orientación hacia la cultura de acogida de forma que ésta queda enunciada también en forma de actitud (¿hasta qué punto considera valioso adoptar la cultura de la sociedad de acogida?), de manera similar a la orientación hacia la otra cultura (¿hasta qué punto considera valioso mantener la cultura de origen?).

Otro aspecto del modelo de Berry revisado por estos autores es la definición de las orientaciones resultantes al combinar las dos dimensiones culturales, concretamente en relación con la posición de marginación o rechazo hacia la adopción de las pautas culturales, tanto de la sociedad de acogida como de la de origen, por parte del grupo minoritario. Se trata de una posición que en los trabajos iniciales de Berry con población aborigen australiana se había vinculado a problemas afectivos, como pobre autoestima y estrés de aculturación, y se había relacionado con una situación de marginación social y anomia o ausencia de valores definidos que guíen el comportamiento de la persona.

Sin embargo, Bourhis *et al.* señalan que algunos inmigrantes que se distancian de ambas orientaciones no se encontrarían en una situación como la descrita, sino que su negativa hacia ambos patrones culturales respondería a una posición *individualista*. Estas personas rechazarían la influencia de determinados esquemas

culturales sobre su comportamiento y preferirían identificarse ellos mismos, y también identificar a otras personas, simplemente como individuos en vez de como miembros de un determinado grupo cultural. Desde el punto de vista del grupo mayoritario, defender esta postura individualista implicaría considerar que no existe una única forma correcta de integrarse en la cultura de acogida, sino que las personas deben ser libres para poder adoptar la estrategia que más les favorezca en cada momento.

Conviene destacar esta apreciación por la relevancia que esta motivación individualista puede tener en la postura mantenida por los adolescentes, que constituyen el foco de interés del presente trabajo, si se tiene en cuenta que uno de los rasgos característicos de su pensamiento autorreferencial es precisamente el deseo y la creencia de la propia originalidad y unicidad. Es por ello presumible que esta actitud individualista emerja de algún modo a la hora de enfrentar al adolescente con la posibilidad de decidir si él mismo y también otras personas deben identificarse con unos u otros patrones culturales.

En la figura 2.2 se muestra una representación gráfica de las estrategias de aculturación resultantes desde el punto de vista del grupo mayoritario según este modelo.

		¿Es valioso que mantengan la identidad cultural y costumbres del lugar de origen?	
		SÍ	NO
¿Es valioso que adopten los rasgos culturales de la sociedad autóctona?	SÍ	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	EXCLUSIÓN INDIVIDUALISMO

**Figura 2.2. Estrategias de aculturación del Modelo Interactivo de Aculturación (Bourhis et al., 1997) desde el punto de vista del grupo autóctono**

Junto a las perspectivas grupales, el modelo introduce como elemento intensificador de la orientación del grupo de acogida la política de inmigración del país. No obstante, no lo considera un elemento central al asumir que aunque la situación esperada es la de concordancia entre ambas, también existe la posibilidad de que la

posición defendida de manera individual por los miembros del grupo de acogida no concuerde con la opción oficial mantenida por el Estado y presente en las leyes del país. Adicionalmente, también considera la intensidad o vitalidad de la presencia del grupo minoritario en la sociedad de acogida, valorada en cuanto a su importancia demográfica, participación institucional y prestigio cultural e histórico, como variable que facilitará la mayor o menor influencia de la postura del grupo minoritario sobre la del de acogida. Así, el modelo asume también que las orientaciones de aculturación de ambos grupos variarán considerablemente en función del origen étnico y nacional del grupo inmigrante.

El objetivo del modelo es dar cuenta de las consecuencias que la adopción de diferentes orientaciones por parte de ambos grupos tendrá sobre el tipo de relaciones que se establezcan entre ellos. En función de la mayor o menor concordancia entre las orientaciones preferidas por los grupos y de la influencia de la ideología dominante y de la vitalidad del grupo minoritario, aparecerán distintos tipos de relaciones, desde la más beneficiosa, el consenso (coincidencia total de orientaciones) a la más perjudicial para ambos grupos, el conflicto (incompatibilidad de las orientaciones), pasando por un punto intermedio denominado relaciones problemáticas.

*2.2.2. El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares y Fernández (2005)*

En el contexto español, Navas *et al.* (2005) formulan el *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa*, también inspirado en el modelo de Berry y que interesa resumir puesto que recoge los principales aspectos de las propuestas teóricas comentadas anteriormente, junto con los resultados de investigaciones realizadas en Europa con población inmigrante, especialmente los trabajos desarrollados por Piontkowski *et al.* (2000, 2002). En ellos se analiza el papel de distintas variables como predictoras de las actitudes de aculturación en inmigrantes y en población autóctona, un aspecto de interés en el presente trabajo y que se desarrollará en mayor profundidad posteriormente. Por otra parte, este modelo ha sido formulado por un equipo español y se presenta como un marco teórico adaptado a las características socioculturales de nuestro país y de los colectivos de inmigrantes presentes en él. Junto con los estudios iniciales realizados en la provincia de Almería con población magrebí y subsahariana, recientemente sus estudios se han ampliado a otras ciudades del arco mediterráneo y a otros colectivos inmigrantes, concretamente ecuatorianos y rumanos. Además, se trata del único modelo teórico formulado en España en el campo de las actitudes y

estrategias de aculturación. Los estudios previos en nuestro país sobre este campo no habían abordado el tema de las actitudes de aculturación de un modo amplio, sino que se habían centrado en aspectos concretos del proceso de aculturación en diversos colectivos inmigrantes (p.e., Basabe, Páez, Zlobina y de Luca, 2003; Basabe, Zlobina, Páez, de Luca, González y Ubillos, 2005; Martínez, García y Maya, 1999, 2001a y b, 2002; Martínez, García, Maya y Checa, 1996; Navas y Gómez-Berrocal, 2001; Páez, González y Aguilera, 2000; Zlobina, 2004) o habían estudiado otras cuestiones relacionadas, como las identidades lingüísticas y culturales (p.e., Páez y González, 1996; Azurmendi, Bourhis, Ros y García, 1998). Puesto que en esta Tesis se contemplarán algunas de las hipótesis derivadas de este modelo, así como los resultados obtenidos por este equipo, conviene describir sus principales aportaciones.

Entre las características más relevantes del modelo cabe mencionar, en primer lugar, que recoge la perspectiva del grupo mayoritario y asume, tal y como hacía ya el Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis *et al.* (1997), que la confluencia de las opciones de ambos grupos es la que determina el tipo de relaciones que se establecen entre ellos (de consenso, de conflicto o relaciones problemáticas).

Por otro lado, se considera la diferenciación entre distintos colectivos de inmigrantes a la hora de explicar su postura y la de la población autóctona sobre el proceso de aculturación, puesto que el origen etnocultural de los inmigrantes es una variable importante para entender cómo ellos mismos y la sociedad de acogida se enfrentan a este proceso de aculturación. Como se ha mencionado antes, los estudios realizados hasta el momento desde este modelo se han centrado en cuatro colectivos distintos, magrebí, subsahariano, ecuatoriano y rumano. El modelo plantea así la posibilidad de ampliar el abanico de grupos evaluados incorporando aquellos grupos presentes en mayor número en zonas distintas de nuestro país, como puede ser el latinoamericano en la ciudad de Madrid. Así, coincidimos con la visión de estos autores y de otros que, en esta misma línea, consideran que la comparación de los resultados obtenidos con diferentes grupos culturales puede aportar claridad a las teorías psicosociales sobre la aculturación (Sabatier y Berry, 1996; Navas *et al.*, 2005).

Una característica importante y novedosa del modelo es que propone una diferenciación explícita entre las actitudes de aculturación preferidas por ambos grupos y las estrategias que son finalmente adoptadas por los inmigrantes o percibidas por parte de los autóctonos. Se trataría de diferenciar, según la denominación de los propios autores, entre el plano ideal y el plano real del proceso de aculturación,



respectivamente. La mayor parte de la investigación realizada hasta el momento consideraba normalmente sólo el plano ideal del proceso en ambas partes, es decir, las opiniones de autóctonos e inmigrantes sobre cómo éstos deberían comportarse en relación a la sociedad de acogida y su cultura (p.e., Verkuyten, 2002a; Piontkowski, Rohmann, y Florack, 2002), o bien los comportamientos manifestados por los inmigrantes como parte de su proceso de aculturación (Van Oudenhoven y Eisses, 1998; Zagefka y Brown, 2002). El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa aborda ambos planos y además los considera simultáneamente. En el presente estudio, sin embargo, se considerará tan solo el plano ideal del proceso de aculturación de los grupos de adolescentes considerados, puesto que nos centraremos en las actitudes manifestadas por inmigrantes y autóctonos hacia la orientación cultural que deben adoptar aquellos, y no en las estrategias que realmente se están manifestando o percibiendo.

Por último, otra característica a destacar de este modelo que lo distingue junto con la anterior de los descritos previamente, es la consideración de diferentes ámbitos de la realidad sociocultural a los que se refiere el proceso de aculturación. De esta manera, el modelo asume el proceso de aculturación en ambos grupos como un fenómeno complejo, puesto que distintas opciones podrían ser preferidas al mismo tiempo, y relativo, ya que se espera que las actitudes o estrategias empleadas sean diferentes en función del ámbito en el que se produzca la interacción con personas de la otra cultura.

Aunque tanto en el modelo de Berry (1990) como en el de Bourhis *et al.* (1997) se mencionaba que las actitudes de aculturación serían diferentes en función del contexto vital al que se refirieran, pocos estudios hasta el momento habían señalado una serie de contextos concretos. Cuando esto ha sucedido, normalmente se contemplaban en diferentes estudios aspectos como los valores, el idioma, las tradiciones culturales o las relaciones sociales (p.e., Eshel y Rosenthal-Sokolov, 2000; Kosic, 2002; Roccas, Horenczyk y Schwartz, 2000; Sam, 2000). Sin embargo, en un número muy reducido de casos se presentan resultados diferenciados por áreas (p.e., Taylor y Lambert, 1996; Arens-Tóth y van de Vijver, 2004; Kwak y Berry, 2001).

A diferencia de los estudios anteriores, en el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa se contemplan una serie de ámbitos concretos de aculturación y, simultáneamente, se consideran y se miden en cada uno de ellos tanto el plano real e ideal como la perspectiva del grupo mayoritario y del grupo inmigrante.

Aunque parten de que la realidad cultural del individuo es una totalidad, consideran que para su análisis ésta pueda dividirse en diferentes ámbitos, lo cual permite analizar las diferentes actitudes y estrategias que las personas manifiestan en cada uno de ellos. Estos ámbitos, definidos por los autores adaptando otros propuestos en la literatura psicosocial a la realidad sociocultural de su contexto de análisis, son los siguientes: sistema político y de gobierno, laboral (relacionado con los procedimientos del trabajo, como el tipo de trabajo realizado, la maquinaria, el horario, etc.), económico (referido a los bienes producidos, las transacciones económicas y los hábitos y formas de consumo), relaciones sociales (formado por las relaciones y redes sociales que la persona mantiene fuera de la familia), relaciones familiares (referido a las formas de reproducción biológica y cultural y la transmisión de pautas de conducta y valores) e ideológico (relacionado con la forma en que las personas se representan el mundo, que toma una forma ideológica, filosófica y/o religiosa) subdividido en creencias y costumbres religiosas, por una parte, y formas de pensar (principios y valores), por otra.

De esta forma, cada individuo puede presentar su propio perfil de aculturación, al hacer propios o rechazar elementos de ambas culturas según el ámbito de actuación en el que se encuentre. Sin embargo, el modelo asume que existirán diferencias en función de que los ámbitos de actuación pertenezcan a lo que otros autores han denominado “núcleo duro” o “periférico” de la cultura (Schnapper, 1988) o también “esferas de actuación privadas o públicas” (Berry y Sam, 1997). El planteamiento subyacente es que el sistema de valores que cada cultura transmite afecta a comportamientos relacionados sobre todo con ciertos ámbitos (p.e., el familiar, religioso, de valores, etc), que constituyen su “núcleo duro” y que son difíciles de cambiar a pesar de que haya habido un contacto frecuente y duradero con una nueva cultura. Sin embargo, otros ámbitos de comportamiento frecuentemente relacionados con escenarios públicos de actuación (p.e. el trabajo) estarían menos vinculados a ese núcleo cultural y serían más fácilmente modificables a partir del contacto con una realidad sociocultural distinta de la del país de origen. Por su parte, las demandas de la sociedad de acogida para la asimilación de los inmigrantes serán complementarias a las de la fuerza con que se manifiestan los valores culturales de origen en las áreas más periféricas o ámbitos de actuación públicos (sistema político, laboral, económico). Sin embargo, se asume que el grupo mayoritario también demandará esta asimilación en el resto de ámbitos de actuación, lo que podría suponer un conflicto de perspectivas entre ambos grupos, puesto que es de esperar

que las actitudes de los inmigrantes en estas áreas (relaciones sociales, relaciones familiares, creencias religiosas y formas de pensar) tiendan hacia la conservación de la herencia cultural de su lugar de origen.

### **3. La medida de las actitudes de aculturación**

Puesto que en el presente trabajo abordaremos de forma especial el tema de las actitudes de aculturación del grupo autóctono y del inmigrante, nos centraremos en este concepto y revisaremos a continuación los distintos procedimientos de medida de dicha variable que se han utilizado en la literatura en este campo.

En primer lugar, hay que señalar que a pesar de la relevancia que las actitudes de aculturación tienen en el estudio de las relaciones entre inmigrantes y población autóctona y del interés que este tema ha despertado entre los investigadores psicosociales durante los últimos años, no existe aún consenso acerca de una medida para su evaluación (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2007). Esta carencia dificulta la comparación entre estudios y la elaboración de conclusiones generalizables. Se han desarrollado numerosos instrumentos de medida diferentes, en ocasiones contruidos para evaluar a grupos en contextos específicos (para una revisión de algunas de estas escalas véanse Nguyen *et al.*, 1999; y Ward, 2001). Sin embargo, los estudios empíricos que comparan distintas técnicas y los modelos teóricos subyacentes han comenzado a aparecer recientemente y son aún escasos (Flannery, Reise y Yu, 2001; Ryder *et al.*, 2000; Arends-Tóth y Van de Vijver, 2006, 2007).

Las medidas empleadas han variado en función de la perspectiva teórica adoptada para el estudio de la aculturación. Así, desde el modelo unidimensional, cada aspecto de aculturación suele medirse con un único enunciado. Las escalas de respuesta son bipolares y sus opciones van desde el mantenimiento de la cultura de origen en uno de los extremos hasta la adaptación a la cultura mayoritaria en el otro, con un punto intermedio que indica la aceptación en igual grado de ambas culturas (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2007). Por ejemplo, en el caso de una escala de 5 puntos contruida para evaluar las actitudes de aculturación de población ecuatoriana en España, las opciones de respuesta ante un ítem que evalúe actitudes hacia tradiciones (p.e., “Las personas de origen ecuatoriano que viven en España deberían seguir las tradiciones...”) podrían ser: “sólo ecuatorianas”, “más ecuatorianas que españolas”, “ecuatorianas y españolas por igual”, “más españolas que ecuatorianas” y “sólo españolas”. A pesar de que este tipo de medidas tiene como ventaja su reducida

longitud, presenta el gran inconveniente ya mencionado al comentar los modelos unidimensionales de aculturación, de la simplificación del proceso de aculturación a uno de asimilación o separación. Igualmente, estas medidas no permitirían diferenciar en su punto intermedio la estrategia de integración de la de marginación, al no considerar la intensidad de la identificación con cada una de las dos culturas (Ryder *et al.*, 2000; Ward, 2001; Berry, 2005). Además, este tipo de medidas parten del presupuesto implícito injustificado de que la transición entre ambos extremos del continuo (separación y asimilación) se produce siempre pasando por una fase de integración (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2007).

Desde el modelo bidimensional han surgido dos procedimientos principales para la evaluación de las actitudes de aculturación. Por un lado, la medida de las actitudes hacia la cultura de origen y la de acogida, así como la combinación de las puntuaciones obtenidas para determinar la estrategia preferida; y, por otro, la evaluación directa de cada una de las cuatro estrategias del modelo de Berry (1990) usando cuatro subescalas distintas.

En el primer procedimiento se utilizan dos enunciados diferentes para evaluar cada aspecto de aculturación, uno referido a la actitud hacia el mantenimiento cultural (p.e., “Las personas de origen ecuatoriano que viven en España deberían mantener las tradiciones de Ecuador”), y otro a la adaptación (p.e., “Las personas de origen ecuatoriano que viven en España deberían adaptarse a las tradiciones españolas”). Las escalas de respuesta suelen ser tipo Likert de 5 o 7 puntos y abarcan los distintos niveles de aceptación del enunciado entre el máximo acuerdo y el máximo desacuerdo. Es decir, la medida estaría compuesta por dos escalas, una que evalúa las actitudes hacia el mantenimiento de la cultura de origen y otra hacia la adaptación a la cultura de acogida. Estas medidas permiten, frente a las anteriores, analizar las relaciones entre adaptación y mantenimiento cultural, un aspecto que puede servir para comprender mejor el significado que los participantes atribuyen a cada una de las estrategias de aculturación.

El segundo procedimiento consiste en utilizar cuatro escalas diferentes para evaluar las actitudes de asimilación, separación, integración y marginación, y presentar enunciados que ejemplifican cada una de las cuatro orientaciones en relación con los aspectos de aculturación considerados (véase, p.e., Berry *et al.*, 1989). El formato de las opciones de respuesta es similar al del procedimiento anterior. Este ha sido el tipo de medida utilizado en la mayoría de las investigaciones

desarrolladas por el equipo de Berry y colaboradores (Ward y Rana-Deuba, 1999). Y también ha sido el empleado para medir las actitudes de aculturación de la población mayoritaria, por ejemplo en la Escala de Aculturación de la Comunidad Receptora (*Host Community Acculturation Scale, HCAS*), elaborada por Bourhis *et al.* (1997), que evalúa por separado las cuatro orientaciones definidas en el modelo de Berry más la *individualista* considerada en el Modelo Interactivo de Aculturación.

Esta técnica ha sido, sin embargo, duramente criticada. Por una parte, desde un punto de vista teórico, la principal crítica que se ha formulado a este tipo de medidas es que miden constructos ipsativos, es decir, conceptos originados en un modelo teórico, en vez de medir directamente las actitudes sobre las que se asientan esas cuatro opciones teóricas, lo cual supone un alejamiento de la realidad que se desea evaluar y resulta menos eficiente y preciso (Rudmin y Ahmadzadeh, 2001).

Por otra parte, los elementos de estas escalas suelen estar formulados de manera que cada uno de ellos indaga acerca de dos tipos de información de manera simultánea, puesto que cada opción evaluada viene definida por las actitudes manifestadas hacia dos aspectos (mantenimiento y adaptación). Este tipo de enunciados plantea diferentes problemas en su uso, como múltiples interpretaciones por parte de la persona que responde o que sólo se tenga en cuenta una parte del enunciado y se ignore el resto (Clark y Watson, 1995). A esto hay que añadir que suele tratarse de ítems largos y muchas veces repetitivos en su formulación y que incluyen múltiples negaciones que dificultan su correcta comprensión (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2007).

Además, diversos estudios (p.e., Berry *et al.*, 1989) han encontrado correlaciones positivas entre distintas escalas, por ejemplo, la de asimilación y marginación. Estos resultados no serían plausibles, puesto que las personas que conceden valor únicamente a la adaptación a la cultura de acogida (asimilación) no pueden a la vez mostrarse en desacuerdo con adoptar ambos tipos de rasgos culturales (marginación). Es decir, si se consideran las dos preguntas planteadas en el modelo de Berry (1997), esa persona estaría ofreciendo una respuesta afirmativa y negativa a la vez sobre la actitud de mantenimiento de la cultura de origen. La existencia de relaciones entre distintas categorías representa una falta de paralelismo entre las escalas en la definición de las dos dimensiones evaluadas y pone en duda sus propiedades psicométricas (Rudmin y Ahmadzadeh, 2001).

Los estudios que comparan los anteriores tipos de medidas concluyen que el mejor método para evaluar las actitudes de aculturación sería el doble enunciado para cada aspecto de aculturación, puesto que, comparado con el enunciado único (perspectiva unidimensional) y el método de cuatro enunciados, es el que permite obtener mayor cantidad de información sobre la variable evaluada (que es limitada en el primer caso) con un menor efecto de la técnica utilizada sobre el resultado obtenido, ya que en el método de cuatro enunciados la complejidad de su formulación puede provocar dificultades de comprensión (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2006, 2007).

Por otra parte, en muchas ocasiones las actitudes de aculturación se han evaluado a través de ítems formulados de modo general, con la presunción implícita de que se trata de un concepto unidimensional y que los distintos ámbitos vitales son intercambiables. Es decir, se espera que una persona que prefiere la opción de separación en un área (p.e., las relaciones sociales) la prefiera también en el resto. Sin embargo, los resultados obtenidos con distintos grupos de inmigrantes en diferentes contextos apuntan hacia la necesidad de evaluar las actitudes de aculturación en diversos ámbitos vitales del individuo porque las estrategias preferidas pueden variar considerablemente entre unos y otros (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2003, 2006; Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006; Navas *et al.*, 2007).

Como se ha mencionado anteriormente, una de las ventajas de utilizar enunciados independientes para la evaluación de las actitudes de mantenimiento de la cultura de origen de los inmigrantes y la adaptación a la cultura de acogida, es la posibilidad de analizar las relaciones existentes entre ambas puntuaciones. Las diferencias en las actitudes hacia el mantenimiento y la adaptación culturales manifestadas por personas de grupos inmigrantes y autóctonos, así como las relaciones existentes entre ellas, han sido consideradas como muestra de las distintas concepciones de los miembros de diferentes grupos sobre el significado del mantenimiento de la cultura de origen y la adaptación a la cultura mayoritaria y el fundamento de las sociedades multiculturales (Taylor y Lambert, 1996).

Lo que permite este procedimiento es observar en qué medida ambas dimensiones de aculturación son consideradas como aspectos relacionados o independientes entre sí, es decir, si se considera que la adopción de prácticas culturales de la sociedad de acogida y el contacto con personas originarias de este país lleva implícita o no la pérdida o el distanciamiento respecto de la cultura de origen y viceversa. Es decir, hasta qué punto los diversos modelos teóricos utilizados para

estudiar el fenómeno de la aculturación se corresponden con las concepciones que sobre este proceso tienen las personas implicadas, inmigrantes o miembros de la cultura mayoritaria. Así, una correlación negativa alta entre ambas puntuaciones podría interpretarse en la línea de los modelos unidimensionales de aculturación, mientras que la existencia de una correlación débil entre ambos aspectos reflejaría una concepción del proceso de aculturación como fenómeno bidimensional, en el que la adquisición de nuevas pautas culturales no sería incompatible con el mantenimiento de la cultura propia del país de nacimiento (Arends-Toth y Van de Vijver, 2007). Los estudios realizados al respecto con diferentes grupos inmigrantes han obtenido relaciones tanto de signo negativo (p.e., Birman y Trickett, 2001; Kim, Laroché y Tomiuk, 2001; Arends-Tóth y van de Vijver, 2004) como no significativas (Sayegh y Lasry, 1993) entre ambas puntuaciones, en función del contexto y las características de los grupos. Esta cuestión será tenida en cuenta en nuestro estudio para determinar el significado que los adolescentes españoles y latinos atribuyen al mantenimiento y la adaptación culturales.

#### **4. Estudios sobre actitudes de aculturación de inmigrantes y autóctonos**

Como se ha mencionado, en la mayoría de las ocasiones, los estudios sobre actitudes de aculturación se han centrado en la perspectiva del grupo minoritario. Algunos de los estudios realizados siguiendo el modelo de Berry (1990) encuentran que, al evaluar las actitudes de estos grupos, la opción más elegida por ellos es la integración y la menos valorada la marginación. Estos resultados fueron obtenidos inicialmente en diversas investigaciones realizadas en Canadá, Australia y Estados Unidos por Berry y colaboradores (Donà y Berry, 1994; Berry, 1997) y han sido posteriormente replicados con distintos colectivos minoritarios en diferentes países (p.e., Van Oudenhoven, Prins y Buunk, 1998, con inmigrantes de origen turco y marroquí en Holanda; Zagefka y Brown, 2002, en Alemania con inmigrantes procedentes de distintos países).

Sin embargo, existen también estudios que muestran que en determinados casos la asimilación o la separación pueden ser preferidas a la integración. Así, por ejemplo, los estudios de Sam (1998) en Noruega con población pakistaní muestran que la opción más deseable es la separación, y con inmigrantes vietnamitas se observa que la estrategia preferida es la asimilación. Otro ejemplo sería el de la mayor preferencia por la separación frente a la integración entre inmigrantes turcos en Canadá (Ataca y Berry, 2002). En España, los resultados obtenidos por Navas (2008)

con inmigrantes magrebíes, rumanos, subsaharianos y ecuatorianos muestran que sólo en los dos primeros casos la actitud claramente preferida en primer lugar por los inmigrantes fue la integración. En el caso de los subsaharianos, sin embargo, predominaba una posición intermedia entre la asimilación y la integración, y en el de los ecuatorianos entre la integración y la separación. Cada grupo étnico, por razones culturales, y sobre todo por motivos históricos y sociales de su propio proceso migratorio, adoptan diferentes posturas, especialmente en relación a la asimilación o la separación (Piontkowski *et al.*, 2000).

Los resultados encontrados con adolescentes inmigrantes en diferentes contextos nacionales muestran cómo, en general, la opción más valorada es la integración (Sam, 1995; Neto, 2002b). Por ejemplo, Neto (2002a) en un estudio realizado en Portugal con adolescentes de origen inmigrante procedentes de Angola, Cabo Verde e India, encuentra que la opción preferida es la integración y la marginación la menos preferida. Este autor interpreta los resultados obtenidos en relación con la reciente historia inmigratoria de Portugal, que no favorecería la asimilación de estos grupos, y el mantenimiento familiar de la lengua y tradiciones étnicas de los países de origen, considerablemente distintas a las pautas culturales portuguesas. Por otra parte, el hecho de que muchos de estos adolescentes duden sobre si permanecerán en el país en el futuro o regresarán a sus países de origen, favorece que valoren el mantenimiento de la cultura familiar. En este mismo estudio se observa también en uno de los grupos, el procedente de Cabo Verde, que la estrategia de separación es muy elegida, junto con la integración, lo cual es interpretado como un deseo de mantener los lazos con la cultura familiar de origen a la par que una posible fuente de seguridad y bienestar ante posibles dificultades de integración en la sociedad mayoritaria o de experiencias de rechazo o prejuicio sufridas.

Una característica que se ha relacionado con la opción de aculturación más elegida por determinados colectivos inmigrantes es el parecido o distancia cultural con la sociedad de acogida. Así, por ejemplo, mientras que en Holanda diversos estudios muestran que la estrategia de aculturación preferida por inmigrantes turcos y marroquíes es la integración, otro tipo de inmigrantes procedentes de antiguas colonias de dicho país y cuyas pautas culturales son más similares a las de la sociedad holandesa, como es el caso de Surinam o Indonesia, prefieren una estrategia asimilacionista respecto de la sociedad mayoritaria (Van Oudenhoven *et al.*, 1998).



A pesar de que, como ya se ha señalado, la aplicación del modelo de Berry al estudio de las actitudes de aculturación se limitó durante muchos años a analizar el punto de vista de los grupos minoritarios, en los últimos tiempos ha crecido el número de estudios que abordan el tema de las actitudes de aculturación incorporando la perspectiva de los grupos mayoritarios (p.e., Breugelmans y Van de Vijver, 2004; Montreuil y Bourhis, 2001; Navas *et al.*, 2006; Piontkowski *et al.*, 2000; Zick, Wagner, Van Dick y Petzel, 2001), y se comparte la idea de que la opción de aculturación preferida por los inmigrantes dependerá en buena parte de lo que las sociedades de acogida permitan o aprueben a través de sus políticas y de las actitudes que manifieste su población autóctona (Berry y Sam, 1997).

En algunos de estos estudios se observa que los grupos autóctonos prefieren que los grupos minoritarios se asimilen a las características de la sociedad mayoritaria, como es el caso de Alemania (Zick *et al.*, 2001) y Holanda (Van Oudenhoven *et al.*, 1998). En otros casos, la estrategia preferida por parte del grupo mayoritario es la integración, como en Nueva Zelanda (Ward y Masgoret, 2004) o Canadá (Berry y Kalin, 1995).

Los estudios realizados con la *Escala de Aculturación de la Comunidad de Acogida (HCAS)* elaborada por Bourhis *et al.* (1997), y en la que se evalúan las cuatro orientaciones de aculturación planteadas por Berry más la de individualismo, obtenían que las dos estrategias más preferidas para los inmigrantes eran la integración y el individualismo, más que la asimilación, la segregación o la exclusión, siguiendo la terminología propuesta en el Modelo Interactivo de Aculturación por estos autores (Barette, Bourhis, Personnaz y Personnaz, 2004; Piontkowski *et al.*, 2000). Además, este modelo plantea que existirán diferencias en las actitudes de aculturación preferidas por el grupo mayoritario en función del grupo inmigrante que se esté considerando. Esta hipótesis no es completamente confirmada por estos autores (Montreuil y Bourhis, 2001), puesto que no encuentran diferencias en el orden de preferencia de las actitudes de aculturación hacia distintos colectivos minoritarios. Sin embargo, sí observan que varía el grado en que las distintas opciones son preferidas en función del grupo considerado: así, la intensidad con que la integración es preferida por encima de otras actitudes es mayor en el grupo mejor valorado por la población mayoritaria que en el resto. Y de manera paralela, las opciones de asimilación, segregación y exclusión fueron elegidas en mayor medida para los grupos menos valorados que para aquel.

También se han encontrado diferencias en las actitudes de aculturación preferidas por el grupo mayoritario en función del origen del grupo minoritario en otros estudios, como es el caso de las investigaciones de Piontkowski *et al.* (2000) en varios países europeos. Así, por ejemplo, los alemanes que participaron en el estudio preferían la integración cuando se trataba del grupo minoritario de origen yugoslavo, pero no cuando evaluaban al grupo turco, para el que preferían la asimilación.

En los estudios realizados en España (Navas, 2008; Navas *et al.*, 2004), se observa que en la mayor parte de los casos el origen etnocultural de los grupos no resulta ser determinante para que se produzcan diferencias significativas en las actitudes de aculturación generales manifestadas por el grupo autóctono, aunque sí existen ligeras diferencias en función del grupo al que se evalúa. Así, tanto en el primer estudio (realizado con inmigrantes magrebíes y subsaharianos), como en el segundo (con inmigrantes rumanos y ecuatorianos), las actitudes de aculturación generales manifestadas por los autóctonos para estos grupos oscilaban entre la asimilación preferida para los inmigrantes de origen magrebí y una postura intermedia entre la asimilación y la integración para los inmigrantes de origen subsahariano, rumano o ecuatoriano. En cuanto a las actitudes generales manifestadas por los grupos inmigrantes, se observan semejanzas intergrupales en la mayoría de los casos, pero también algunas diferencias, como ocurría con los autóctonos. Así, se observa un predominio de la integración en los inmigrantes magrebíes y rumanos, una postura intermedia entre la integración y la asimilación en los subsaharianos, y una tendencia a la separación en los de origen ecuatoriano, aunque mezclada con integración. No obstante, es importante señalar que ambos estudios no son completamente comparables, puesto que se realizaron en momentos temporales distintos y algunos de los instrumentos de medida empleados eran también diferentes.

Distintos estudios han tenido en cuenta las diferencias que pueden darse en las actitudes de aculturación manifestadas tanto por grupos mayoritarios como minoritarios en función del ámbito o contexto que se considere. Asimismo, en la literatura se han propuesto distintos modelos de aculturación específica por dominios que difieren en el nivel de abstracción considerado (Arends-Tóth y van de Vijver, 2004). Así, podrían considerarse tres niveles de abstracción: el primero estaría formado por dos ámbitos muy amplios, el público (relacionado con aspectos funcionales) y el privado (socioemocional, relacionado con valores). El segundo estaría compuesto por dominios vitales específicos, como por ejemplo la educación y el lenguaje, que formarían parte del dominio público, o la crianza de los hijos y el

matrimonio, que pertenecerían al dominio privado. El nivel subordinado se referiría a situaciones específicas descritas en términos del contexto. Así, por ejemplo, Taylor y Lambert (1996), encuentran diferencias claras en el grado de preferencia por la adaptación a la cultura mayoritaria o el mantenimiento de la cultura de origen por distintos grupos minoritarios en función del tipo de contexto: público; con personas que pertenecen a la misma comunidad étnica que la persona evaluada; con familiares o personas muy cercanas. Entre los distintos colectivos considerados la opinión más compartida fue que era conveniente mantener la lengua y cultura étnicas en contextos familiares y comunitarios, mientras que la cultura y el idioma mayoritarios debían mantenerse en contextos públicos.

Arénds-Toth y van de Vijver (2003) encuentran que la adaptación a la cultura mayoritaria holandesa es preferida por los miembros del grupo minoritario de origen turco en mayor medida en contextos públicos que en privados, mientras que el mantenimiento de la cultura turca es importante en ambos tipos de contextos. De forma similar, Phalet, Lotringen y Entzinger (2000) observan que los jóvenes de origen inmigrante evaluados en Holanda prefieren mantener su cultura de origen en casa con sus familias, y la cultura holandesa es más valorada en cualquier situación que se produzca fuera de la casa.

En los estudios realizados en España por Navas *et al.* (2004, 2005) y Navas (2008), en los que se evalúan las actitudes de población autóctona e inmigrante en las siete áreas de aculturación contempladas en el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa, se observan algunas diferencias en ciertas áreas en cuanto a la actitud preferida por los distintos grupos de inmigrantes (magrebíes, subsaharianos, ecuatorianos y rumanos). Sin embargo, en términos generales, las actitudes preferidas por los cuatro grupos en los ámbitos más periféricos suelen ser la integración o la asimilación. A medida que los dominios van pasando de ser periféricos a formar parte del núcleo de la cultura del grupo la opción preferida va cambiando y la separación se convierte en la mayoritaria. Los autores destacan el hecho de que sea el grupo ecuatoriano, el único de los cuatro que comparte con el colectivo autóctono una herramienta de relación social tan importante como el idioma, el que presente esta actitud predominante de separación respecto del grupo autóctono. Este dato es interpretado como una forma de expresión de conformidad con la cultura de la que forman parte, y de afirmación de su identidad en un contexto en el que la cultura dominante es parecida, pero a la vez diferente a la suya.

Por lo que se refiere a la población nativa, sus preferencias son similares a las de los inmigrantes en los ámbitos más periféricos, puesto que también prefieren la asimilación o la integración. Sin embargo, sus posturas respecto de estos grupos están bastante alejadas en el resto de ámbitos, ya que frente a la separación preferida por los inmigrantes en los ámbitos centrales, los autóctonos se muestran más partidarios de la asimilación de magrebíes y subsaharianos, y de la integración de rumanos y ecuatorianos (o de una opción intermedia entre asimilación e integración). La única excepción a este patrón de diferencias entre las actitudes de nativos e inmigrantes es el ámbito social (relaciones sociales), en el que tanto el grupo de origen español como los tres primeros grupos inmigrantes prefieren la integración. Sin embargo, los ecuatorianos siguen manifestando un deseo de separación en este ámbito.

Resumiendo, los resultados obtenidos en estos estudios realizados en España confirman la importancia de considerar el ámbito concreto en la manifestación de actitudes de aculturación tanto por parte de los grupos inmigrantes como de la población autóctona y las diferencias en función de que haga referencia a aspectos periféricos o centrales en la cultura del grupo. Asimismo, se confirma la existencia de diferencias importantes para inmigrantes y autóctonos en las actitudes de aculturación por ámbitos en función del origen étnico del grupo considerado.

#### ***4.1. El concepto de integración desde el punto de vista de inmigrantes y autóctonos***

Los resultados existentes señalan que, en general, tanto grupos mayoritarios como minoritarios tienden a manifestar una preferencia por las actitudes de integración hacia el proceso de aculturación. Por ello, tanto el concepto de integración como la forma en que esta preferencia es evaluada han sido cuestiones abordadas por diversos investigadores.

Algunos autores señalan que es conveniente analizar otros elementos de información además de la actitud con la que se muestre mayor acuerdo. Así, por ejemplo, Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Horenczyk y Schmitz (2003), en un estudio con jóvenes repatriados de la antigua Unión Soviética en Finlandia, Alemania y Holanda, encuentran que a pesar de que en los tres contextos las actitudes de aculturación predominantes en el grupo minoritario eran las de integración, los resultados sobre el ajuste psicosocial de este grupo en cada uno de los países eran mejor explicados si se

tenía en cuenta la segunda opción actitudinal preferida en cada caso. Estos autores interpretan que la preferencia mayoritaria por la estrategia de integración podría ser más el reflejo del discurso político normativo en estas sociedades que la manifestación de una actitud personal.

Partiendo de que la integración supone una aceptación tanto del mantenimiento de la cultura de origen como de la adaptación a la de acogida, pueden existir diferencias acerca del grado de debilitamiento deseable en la cultura de origen del grupo minoritario y sobre el grado de compatibilidad posible entre el mantenimiento y la adaptación cultural, aspecto básico del concepto de integración.

En esta línea, Verkuyten y Thijs (2002) estudian las actitudes hacia el mantenimiento de la cultura de origen de las minorías étnicas y su adaptación a la cultura holandesa entre adolescentes de origen holandés y de origen turco, colectivo que representa el segundo grupo minoritario más numeroso en este país y que es considerado, por su cultura islámica, notablemente diferente al autóctono holandés. En este estudio se observa cómo aunque los adolescentes de origen holandés están más a favor de la adaptación cultural que los de origen turco, las mayores diferencias entre ambos grupos se encuentran en la dimensión de mantenimiento, puesto que los adolescentes del grupo minoritario apoyaban en una medida muy superior el mantenimiento de la cultura de origen en comparación a cómo lo hacían los de origen holandés. Además, entre los adolescentes de origen mayoritario ambas actitudes estaban negativamente relacionadas, es decir, mantener la cultura turca implicaba en alguna medida renunciar a adaptarse a la cultura holandesa, lo cual plantea una elección entre ambas. En el caso de los adolescentes turcos, sin embargo, no se encontró esta relación, lo que implica que la concepción que tienen ambos grupos sobre mantenimiento y adaptación cultural son diferentes.

Estos resultados son interpretados en el sentido de que en ocasiones, la presencia de minorías étnicas es percibida como una amenaza por el grupo mayoritario y el deseo de estos grupos de mantener su propia cultura se interpreta como una falta de adaptación o de deseo de integración en la sociedad holandesa. Sin embargo, para el grupo minoritario la situación es distinta, puesto que la adaptación cultural es importante para adquirir cierta posición en la sociedad, aunque el mantenimiento de la cultura propia, turca, también lo es por razones tanto sociales como psicológicas. Por ello, no sería realista por su parte considerar ambas opciones mutuamente excluyentes.

Tal y como es definido en los modelos de aculturación en uso, la integración es un término muy amplio que engloba cualquier combinación positiva de adaptación a la cultura de acogida y mantenimiento de la cultura de origen, por lo que pueden existir numerosas maneras de establecer esta combinación (Arends-Toth y van de Vijver, 2004). Así, la integración puede referirse a una combinación equilibrada al cincuenta por ciento entre mantenimiento y adaptación, pero también puede referirse a que las personas de grupos minoritarios tengan acceso a ambos sistemas culturales y puedan cambiar entre uno y otro en función del contexto o del ámbito vital, comportándose de determinada manera, por ejemplo, si están dentro o fuera de sus casas. Esta sería la propuesta de LaFromboise, Coleman y Gerton (1993), quienes defienden un *modelo de alternancia* que permita a los miembros del grupo minoritario mantener sentimientos de pertenencia en situaciones culturalmente distintas. Por último, la integración también podría referirse a la mezcla cultural, a la creación de una nueva cultura a partir de la incorporación de características de distinta procedencia .

En este sentido pueden citarse los resultados obtenidos en un estudio realizado por Arends-Tóth y van de Vijver (2004) con holandeses de origen turco que residían en Holanda. Se observó que existían diferencias en el grado de adaptación y mantenimiento cultural deseados por este grupo en función del ámbito de aculturación evaluado. Así, el mantenimiento de la cultura de origen era defendido en contextos privados, mientras que la adaptación a la cultura mayoritaria holandesa era preferida en los públicos. De esta manera, la estrategia de integración no suponía una combinación de mantenimiento y adaptación en igual medida, sino la preferencia por uno u otro en función del grado de privacidad del contexto. Resultados similares fueron obtenidos en los estudios realizados por Navas *et al.* (2004, 2007) y Navas (2008), ya descritos anteriormente, en los que se observaron diferencias entre las actitudes de aculturación generales y las preferidas en ámbitos de aculturación específicos, tanto entre los diferentes grupos de inmigrantes como en los autóctonos.

La falta de coincidencia entre actitudes generales y por ámbitos es interpretada por estos autores como una muestra de la complejidad y relatividad del proceso de aculturación, así como las diferentes formas en que la idea de integración puede concretarse en función de las características de los grupos evaluados. Una opción posible sería la de que el deseo de integrarse (adquirir y mantener a la vez) se trasladara a todos los ámbitos de aculturación, pero lo que sucede en la práctica es que “se desea adquirir mucho y mantener poco” en algunos ámbitos (periféricos) y “se desea adquirir poco y mantener mucho” en otros (centrales). El grupo autóctono, por

su parte, muestra actitudes mucho menos matizadas y prefiere la asimilación en la mayoría de ámbitos de aculturación. Los resultados muestran que cada grupo tiene un modelo diferente de cómo debe ser el proceso de aculturación de los inmigrantes. Puesto que el término “integración” tiene considerables connotaciones positivas, al formar parte del discurso social y político moderno de respeto a los derechos de todos los ciudadanos, todos los grupos (inmigrantes y autóctonos) tienden a identificarse con este modelo, a pesar de que lo que cada grupo quiera decir con este término sea algo distinto. Según señalan los autores del estudio, la cuestión no sería tanto determinar cuál de estas posturas es la más válida, sino conseguir que los distintos modelos de integración se acoplen de la manera menos conflictiva y más satisfactoria posible para todos, destacando los ámbitos en los que existe más coincidencia y buscando el acuerdo en los que no la haya.

#### **4.2. Variables relacionadas con las actitudes de aculturación**

En la literatura se ha contemplado la influencia que diversas variables pueden tener sobre las relaciones intergrupales. Algunas de ellas se han estudiado también en relación con las actitudes de aculturación manifestadas por grupos mayoritarios y minoritarios. Dichas variables pueden ser de tipo sociodemográfico (edad, sexo, tiempo en el país de acogida, nivel sociocultural, origen étnico, etc.), psicosocial (sesgo endogrupal, contacto intergrupar, prejuicio, similitud percibida, enriquecimiento cultural percibido, identificación con el endogrupo y con el grupo mayoritario, estatus del grupo, etc.) o contextual y grupal (peculiaridades de cada grupo inmigrante y de cada sociedad de acogida, contexto político, ideología predominante en el país, etc.) (Navas, Rojas, García y Pumares, 2007).

Puesto que algunas de estas variables serán consideradas en el presente trabajo, a continuación se revisarán algunos estudios relevantes para nuestra investigación en los que se ha analizado el papel de estas variables en relación con las actitudes de aculturación de grupos inmigrantes y de autóctonos.

Entre las variables sociodemográficas del grupo inmigrante, el *tiempo de residencia en el país de acogida* es uno de los aspectos que más atención ha despertado en el estudio del proceso de aculturación, tanto por lo que se refiere al comportamiento como a las actitudes de aculturación. Es de esperar que a medida que aumenta el tiempo de residencia en el país de acogida las actitudes de

aculturación de la población inmigrante se vayan modificando en el sentido de una mayor apertura hacia el contacto y la adaptación a la cultura de la nueva sociedad.

En el estudio comparativo realizado con más de 5000 adolescentes inmigrantes, de entre 13 y 18 años, pertenecientes a 26 grupos de origen distintos y residentes en 13 países de acogida (Berry *et al.*, 2006), los resultados no mostraron este cambio temporal, puesto que es únicamente la actitud de separación la que presenta una variación estadísticamente significativa en relación con el tiempo de residencia. Los adolescentes que habían llegado al país más recientemente se mostraban significativamente más de acuerdo con la separación que aquellos que habían vivido en él durante más tiempo, especialmente los que habían llegado en los últimos seis años. Las puntuaciones en integración fueron en general altas entre los adolescentes residentes de larga duración, aunque las diferencias no eran estadísticamente significativas.

Una variable psicosocial que ha resultado relevante para explicar las actitudes de aculturación del grupo inmigrante es la *discriminación percibida* procedente del grupo mayoritario en la sociedad de acogida. Los inmigrantes se han enfrentado, tradicionalmente, a cierto grado de prejuicio y discriminación en las sociedades receptoras. Estas experiencias pueden derivarse de las diferencias culturales y comportamentales respecto de la población autóctona, de la historia de los grupos en contacto o de las actitudes negativas existentes hacia los inmigrantes en general.

Parece que existe una relación recíproca entre la discriminación percibida por estos grupos y sus actitudes de aculturación. Es decir, las actitudes de los miembros del grupo mayoritario tienden a verse reflejadas en los sentimientos de los inmigrantes hacia esa sociedad. Así, cabe esperar que cuando los inmigrantes sientan que son valorados de forma negativa por el otro grupo, tenderán a considerar a la sociedad de acogida de un modo más negativo y a rechazar formar parte de ella, es decir, estarán más a favor de la separación o la marginación que de la integración o la asimilación.

En este sentido, en el estudio internacional de Berry *et al.* (2006), se observó que cuanto menor era el nivel de discriminación percibida por los adolescentes de grupos minoritarios, más probable era que presentaran un perfil de integración o un perfil nacional (equivalente a asimilación). Sin embargo, cuando la discriminación percibida era mayor, el perfil denominado difuso y caracterizado por bajos niveles de aceptación tanto de la cultura de acogida como de la de origen, era el más frecuente,



seguido del étnico (equivalente a separación). Cuando los adolescentes perciben discriminación, lo más probable es que rechacen el contacto cercano con la sociedad de acogida y que se cierren más en torno a su grupo, o que estén confusos y se muestren ambivalentes acerca de su contacto con el grupo mayoritario. Cuando no perciben esta discriminación es de esperar que se acerquen a la sociedad de acogida con el mismo respeto con el que ellos se consideran tratados. El fenómeno de reciprocidad encontrado en ocasiones en la literatura sobre relaciones intergrupales (Kalin y Berry, 1996) puede considerarse también un fenómeno aplicable al campo de las actitudes de aculturación.

Otro aspecto relacionado con las actitudes de aculturación tanto del grupo inmigrante como del autóctono es la *similitud intergrupar percibida*. Puesto que la percepción de semejanzas, tanto en la evaluación interpersonal como en la intergrupar, en aspectos como la edad, la ocupación, actitudes, valores o rasgos de personalidad se ha relacionado con aprecio y valoración positiva hacia esas personas o grupos, cabe esperar que la percepción de similitud respecto de un determinado grupo favorezca la aceptación de éste y que esto resulte en un mayor acuerdo con la integración o la asimilación de dicho grupo; mientras que si se perciben más diferencias entre los grupos, las actitudes esperadas con mayor probabilidad serán la separación y la marginación.

En el estudio realizado en tres países europeos distintos (Alemania, Eslovaquia y Suiza) con población autóctona y perteneciente a tres grupos minoritarios diferentes (húngaros, turcos y personas procedentes de la antigua Yugoslavia) por Piontkowski, *et al.* (2000), se observó que una de las variables predictoras de las actitudes de aculturación del grupo mayoritario era la similitud percibida entre los grupos minoritarios y el endogrupo. Así, los miembros del grupo mayoritario prefieren la integración cuando perciben semejanzas respecto del grupo minoritario considerado. La preferencia por la marginación, la separación y la asimilación de los grupos minoritarios está asociada con una percepción de grandes diferencias respecto de éstos. En el caso de la asimilación, la percepción de diferencias intergrupales estaba acompañada por una manifestación de gran orgullo por pertenecer al grupo mayoritario, aspecto éste que les llevaría a desear que los otros grupos presentes en la sociedad traten de parecerse lo máximo posible al endogrupo, convertido en referencia normativa.

La *identificación con el endogrupo y con la sociedad de acogida* también son aspectos relacionados con las actitudes de aculturación del grupo inmigrante. Al igual que sucede con las actitudes hacia el mantenimiento y la adaptación culturales, la identificación con la cultura de origen y con la de acogida pueden considerarse como dos dimensiones independientes o bien como dos extremos de una misma dimensión que interactúan y tienden a compensarse entre sí. Actualmente, al igual que sucede con los modelos sobre actitudes de aculturación, predomina el modelo bidimensional sobre la identificación con la cultura de origen y la cultura de acogida de los inmigrantes (Phinney, Berry, Vedder y Liebkind, 2006). En la mayor parte de los casos las medidas de ambas identidades son independientes, y en función de la muestra empleada y del contexto pueden encontrarse correlaciones positivas, negativas o neutras entre ambas. Estas correlaciones, combinadas con información sobre la puntuación obtenida en cada variable, permiten conocer el contenido de la identidad cultural de los individuos considerados. Una correlación positiva, con puntuaciones altas en ambas identidades, apuntaría a una identidad bicultural o integrada; la correlación positiva acompañada de puntuaciones bajas en las dos respondería a una situación de alienación. Una correlación negativa implica que la persona sólo puede identificarse con una u otra cultura y la puntuación obtenida en cada una de ellas determinaría con cuál.

Por último, el *favoritismo endogrupal* también ha sido estudiado como un factor que intervendría en la manifestación de actitudes de integración o asimilación por parte del grupo mayoritario. Como ya señalamos en el primer capítulo de esta Tesis, por favoritismo endogrupal se entiende la tendencia, por parte de los miembros de un grupo, a favorecer o valorar más positivamente a ese grupo (endogrupo) con respecto a otro grupo al que no pertenecen (exogrupo), en comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones (Turner *et al.*, 1979). Cuanto mayor sea el favoritismo endogrupal, es de esperar que el grupo mayoritario sea más partidario de una estrategia de asimilación a la hora de decantarse por un estilo de incorporación de los colectivos inmigrantes a la sociedad mayoritaria y que el minoritario lo haga por uno de separación.

Piontkowski *et al.* (2002) han estudiado el favoritismo endogrupal en grupos mayoritarios y minoritarios en distintos países europeos en relación con las estrategias de aculturación. La medida del favoritismo endogrupal empleada por estas autoras evaluaba las actitudes hacia diferentes aspectos grupales importantes, tales como cultura, mentalidad, apariencia, religión y vida familiar, con escalas de cinco puntos

(desde “muy negativa” hasta “muy positiva”) con el objeto de evaluar tanto al endogrupo como al exogrupo. Los resultados de los estudios de Piontkowski y sus colaboradores (2000, 2002) muestran que las personas del grupo mayoritario con bajas puntuaciones en favoritismo endogrupal optan por la integración de los inmigrantes y aquellas que obtienen altas puntuaciones en favoritismo endogrupal lo hacen por alguna de las otras actitudes de aculturación formuladas por Berry (exclusión, asimilación o segregación).

En esta misma línea se encuentran los resultados obtenidos en Almería por Navas *et al.* (2004) con inmigrantes subsaharianos y magrebíes. En esta investigación se evaluó el sesgo endogrupal utilizando una escala sobre aspectos culturales similar a la de Piontkowski *et al.* (2000) y se utilizó también una muestra de españoles autóctonos para evaluar el favoritismo endogrupal hacia cada uno de los dos grupos de inmigrantes. Los resultados señalan que cuanto más se valora o favorece al propio grupo (respecto al exogrupo), es decir, cuanto mayor es el favoritismo endogrupal, más se opta por la marginación o la exclusión (del exogrupo) y, a la inversa, cuanto menor es el sesgo endogrupal más se opta por la integración (del exogrupo). Esto es así en todos los grupos del estudio, acentuándose más en el grupo de autóctonos que evalúa a magrebíes, seguido por el que evalúa a subsaharianos. En el caso de los inmigrantes, se produce la misma tendencia aunque con menor intensidad que en los autóctonos y además ésta es mayor en los inmigrantes subsaharianos y menor en los magrebíes. Así, cuanto más fuertemente se manifiesta el sesgo endogrupal, mayor es su relación con el tipo de actitudes de aculturación preferidas.

Después de presentar las líneas teóricas y empíricas más relevantes en relación con el proceso de aculturación, en especial en referencia a las actitudes de aculturación de población autóctona e inmigrante, pasamos a continuación al otro aspecto que contemplaremos en este segundo capítulo de fundamentación teórica, la identidad étnica de grupos mayoritarios y minoritarios y su desarrollo durante la adolescencia.

## **5. Adolescencia e identidad étnica**

En este apartado revisaremos brevemente el significado que el proceso de formación de la identidad personal tiene en el desarrollo de adolescente y los principales modelos que han tratado de explicarlo desde un punto de vista evolutivo. A continuación, se definirá el concepto de *identidad étnica*, y se aportarán argumentos a

favor de la aplicabilidad de este concepto a grupos tanto minoritarios como mayoritarios.

### **5.1. La formación de la identidad durante la adolescencia**

Como ya hemos señalado, la entrada en la adolescencia viene marcada por la aparición de una serie de cambios de diverso tipo a los que la persona debe hacer frente. Tanto los cambios físicos como los psicológicos que se producen en este periodo responden al sentido puramente definitorio de esta etapa vital, que es la progresiva incorporación al mundo social adulto (Delval, 2004).

De manera paralela al desarrollo de estas nuevas características que distinguirán al adolescente del niño, se produce en este momento una intensa búsqueda de respuestas a una pregunta de importancia vital: “¿quién soy?”. El autoconcepto o conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales, pasa a ser una de las cuestiones de interés prioritario para el adolescente. El autoconcepto infantil es mucho más simple y muy referido a rasgos externos y materiales. Sin embargo, la maduración física, cognitiva y el incremento en el repertorio de papeles sociales que el adolescente desempeña en los nuevos contextos en que se desenvuelve, favorece la aparición de una idea de sí mismo mucho más compleja. Esta imagen se nutre tanto de las percepciones y aspiraciones propias como de las que devuelven los demás sobre la propia persona.

De esta forma, cada individuo va construyendo una noción de identidad personal que implica una unidad y continuidad del yo frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual. Esta identidad es el resultado de la integración de los distintos aspectos del yo, entre los que se encuentran áreas que son consideradas relevantes para la persona.

La teoría sobre desarrollo de la identidad que más influencia ha tenido en el ámbito de la psicología evolutiva es la *Teoría de la Identidad del Yo* de Erikson (1968). En este modelo, el desarrollo humano es segmentado en ocho estadios, cada uno de los cuales se inicia tras la superación de una crisis. Pero es en la adolescencia cuando se produce la crisis principal, puesto que la tarea fundamental de esta etapa es la construcción de la propia identidad. De esta forma, los adolescentes no se forman una identidad modelándose a sí mismos a imagen de otras personas, como hacen los niños, sino que tratan de sintetizar sus experiencias anteriores para alcanzar una

identidad personal estable. La superación con éxito de las crisis anteriores, propias de la infancia, supondrá la existencia de un sentimiento de confianza que ayudará al adolescente en su nueva tarea. Sin embargo, la crisis de la identidad pocas veces se resuelve completamente en la adolescencia, de manera que los aspectos relacionados con la identidad reaparecerán una y otra vez durante la vida adulta.

A partir del planteamiento de Erikson (1968), Marcia (1980) elaboró su *Modelo sobre el proceso de desarrollo de la identidad durante la adolescencia* basado en dos procesos clave: exploración de aspectos de la identidad y compromiso personal en áreas relevantes de la identidad, especialmente en relación con la ocupación profesional y el sistema de creencias. Desde este modelo se propone la existencia de cuatro estados de identidad distintos, en función del desarrollo de los dos procesos mencionados: la *difusión de la identidad*, en el que generalmente no existe exploración y no se da un compromiso y la posición del individuo puede cambiar fácilmente porque aún es inestable; la *identidad hipotecada*, donde existe compromiso con una determinada opción pero sin que haya existido una búsqueda; el *aplazamiento o moratoria*, donde se está produciendo una exploración pero aún no se ha llegado a un compromiso; y *el logro de la identidad*, donde la persona ha pasado por un período de exploración de aspectos importantes de su identidad y se ha comprometido posteriormente en alguno de ellos. Su posición no cambiará fácilmente, puesto que considera que es una elección acertada. La consecución de una identidad lograda permitirá a la persona adaptarse mejor a las situaciones sociales, tener más confianza en sí misma y más facilidades para relacionarse con los demás (Delval, 2004).

## **5.2. La identidad étnica como componente social de la identidad: etnicidad, mayorías y minorías**

Entre los componentes de la identidad considerados por Erikson pueden diferenciarse, de manera general, un componente social y otro individual. Mientras que la identidad personal se refiere a las metas, valores y creencias que un individuo mantiene, la identidad social hace referencia al grupo con el que se identifica en cuanto a su denominación, ideales, valores y normas (Erikson, 1968). La identidad étnica, considerada como un tipo de identidad social (Phinney *et al.*, 2001), consiste en un conjunto de ideas sobre el yo relacionadas específicamente con uno mismo como miembro de un grupo étnico.

El concepto de etnicidad ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, desde definiciones basadas más en aspectos demográficos a otras en las que se incluyen connotaciones socialmente construidas de este término (Quintana, 2007). Según Cokley (2007), un grupo étnico es “aquel conjunto de personas que se percibe a sí mismo y que es percibido por los demás como un grupo que comparte un origen, una historia, tradiciones y rasgos culturales como la lengua, creencias, valores, música, vestimenta y comida”. Atkinson, Morten y Sue (1998) distinguen entre definiciones más generales, en las que se engloban tanto rasgos físicos como culturales, y definiciones más restrictivas, en las que los rasgos culturales son los que determinan la identidad del grupo. En un grado intermedio de generalidad se encuentran aquellas definiciones que aluden a grupos en los que el origen nacional y las características culturales son compartidas.

Según Isajiw (2000), un grupo étnico puede entenderse como un fenómeno que posee organización social, que provee de estructura e identidad a la comunidad étnica, es decir, un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y comunidad, un sentido de unicidad y un significado histórico. Según este autor, la identidad étnica sería la forma en que la persona, de acuerdo con su origen étnico, se coloca a sí misma psicológicamente en relación con uno o más sistemas sociales y percibe cómo otros la sitúan a ella en relación con esos sistemas. Cabe esperar que una persona sea más consciente de su propia identidad étnica en una sociedad plural en la que coexisten diferentes grupos étnicos. Y más aún si estos distintos sistemas sociales tienen diferentes grados de poder (Bartolomé, Cabrera, Espín, del Campo, Marín, Rodríguez, Sandín y Sabariego, 2000).

En las publicaciones sobre identidad étnica, mayoritariamente producida en Estados Unidos, ha existido confusión acerca de este término, utilizado en ocasiones de manera intercambiable con el de identidad racial. Según Cokley (2007), aunque no se ha llegado a un consenso total acerca de la especificidad de cada uno de estos términos, pueden señalarse las diferencias en la perspectiva de los estudios que emplean uno y otro término. Así, los investigadores interesados en cómo las personas se perciben a sí mismas en relación con sus creencias, valores y conductas o prácticas culturales, hacen referencia a identidad étnica. Mientras que aquellos estudios en los que el centro de interés se sitúa en cómo las personas construyen sus identidades en respuesta a un contexto social racialmente estratificado y opresivo, el término más apropiado es el de identidad racial. Además, los estudios en que se emplea este último término han sido realizados mayoritariamente con población

afroamericana en Estados Unidos, frente a la diversidad de grupos minoritarios con los que se ha trabajado utilizando el término identidad étnica, tanto dentro como fuera de dicho país.

El concepto de identidad étnica, si se tienen en cuenta las definiciones anteriormente expuestas, no puede decirse que sea aplicable únicamente a personas que por sus características culturales difieren del grupo social mayoritario (o dominante) en su contexto nacional. Cuando se habla de identidad étnica no sólo se está haciendo referencia a la identidad de grupos minoritarios que coexisten en una sociedad en la que es otro grupo social de características culturales distintas quien tiene poder sobre las instituciones y estructuras sociales. Todas las personas que componen una sociedad, independientemente de la predominancia numérica y del poder del grupo al que pertenezcan por su origen, cuentan con una identidad étnica.

Sin embargo, este término ha sido utilizado con mayor frecuencia en la literatura científica para referirse a la identidad de aquellos grupos considerados como minoritarios en una sociedad, bien por su presencia numérica o por su inferior estatus social, entre ellos grupos aborígenes, grupos históricamente subordinados como el afroamericano en Estados Unidos, u otros establecidos tras un proceso migratorio voluntario o forzoso (refugiados) en sociedades diferentes a la de su país de origen.

En los últimos años, sin embargo, ha resurgido el interés por estudiar la identidad étnica de grupos mayoritarios, por la influencia del aumento en la diversidad cultural de las sociedades actuales y la progresiva equiparación numérica de diferentes grupos étnicos. Este es el caso de Estados Unidos, donde el estudio de la identidad blanca ha sido reclamado por diversos investigadores sociales, que han criticado el interés casi exclusivo durante muchos años en el estudio de otros grupos, transmitiendo el mensaje implícito de que los blancos no tienen identidad étnica y por ello pueden ser considerados como referencia para aquellos grupos que sí la tienen y son, por tanto, “especiales”. Así, la identidad blanca se había convertido en una categoría étnica por defecto, invisible y asentada en privilegios económicos y sociales (McDermott y Samson, 2005).

Buena parte de las investigaciones sobre identidad blanca en las últimas décadas se ha centrado en estudiar cómo el hecho de ser “blanco” y los privilegios asociados a esta condición son invisibles para muchas de estas personas, especialmente para aquellas que tienen un contacto limitado con individuos de otros

grupos culturales. Por ejemplo, Perry (2001), en un estudio etnográfico realizado en dos centros educativos de enseñanza secundaria en EEUU, analiza la forma en que los adolescentes blancos construyen el significado de su identidad como ausencia de etnicidad y los diferentes discursos que los adolescentes emplean para justificar su punto de vista (ser blanco como “lo normal” o “lo racional y evolucionado”), en función de las características étnicas del centro educativo (homogeneidad y heterogeneidad cultural, respectivamente).

En la actualidad existe acuerdo acerca de la imposibilidad de comprender las dinámicas de las relaciones entre grupos y el racismo sin estudiar la formación y el desarrollo de la identidad étnica del grupo mayoritario. Y esta es considerada como una identidad situada, es decir, su significado depende del contexto particular en que las personas se encuentren (McDermott y Samson, 2005).

## **6. Perspectivas de estudio de la identidad étnica**

Diversos autores han considerado el ámbito cultural como un aspecto importante de la identidad de los adolescentes, especialmente en el caso de los inmigrantes, que tendrán que desenvolverse en un contexto cultural distinto de aquel en el que comenzaron su socialización (Phinney *et al.*, 2001). La identidad étnica, a diferencia de otro tipo de identidades, como la profesional, no puede ser elegida por la persona, sino que viene dada por el origen familiar o es asignada por otros en relación con el origen nacional o étnico y el fenotipo del individuo. Sin embargo, será éste quien defina el modo en que se relacionará con la etiqueta que le es asignada y el significado e importancia que le conceda (Phinney y Ong, 2007).

La identidad étnica se distingue del grupo étnico al cual una persona declara pertenecer o al cual puede ser asignado por otras personas. Varios estudios han mostrado que la identidad étnica varía en respuesta a factores psicológicos y contextuales y que pueden existir diferencias en la imagen que las personas tienen de los comportamientos, creencias, valores y normas que caracterizan a su grupo, así como sobre la forma en que consideran que ellos mismos manifiestan estas características (Jasinskaja-Lahti y Liebkind, 1999).

Tradicionalmente, se han utilizado tres perspectivas distintas para estudiar la identidad étnica: la teoría de la identidad social, formulada en el campo de la Psicología Social; el proceso de formación de la identidad, estudiado desde la Psicología Evolutiva; y el proceso de aculturación y el conflicto cultural, utilizado en el



campo de la Psicología Social, la Sociología y la Antropología (Phinney, 1990). Puesto que la primera ha sido tratada en un apartado previo de esta fundamentación teórica, nos detendremos brevemente en ella para centrarnos en este momento en las dos últimas perspectivas.

### **6.1. El punto de vista de la Teoría de la Identidad Social**

Buena parte de la investigación sobre identidad étnica ha sido realizada utilizando como marco teórico la Teoría de la Identidad Social. Una de las primeras formulaciones acerca de la identidad social fue realizada por Lewin (1948), quien afirmó que los individuos necesitan una identificación sólida con el grupo para mantener una sensación de bienestar. Esta idea fue desarrollada por la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979), en la que la identidad se plantea como un concepto psicosocial que sirve de nexo de unión entre el individuo y la sociedad.

Según Tajfel (1981), la identidad social cumple tres funciones básicas: una función cognitiva, por medio del proceso de diferenciación y categorización social; una función emocional, mediante el desarrollo del sentimiento de pertenencia y aceptación; y una evaluativa, mediante el proceso de comparación social. Así, las personas van realizando comparaciones que les permiten diferenciarse de distintos grupos de referencia en función del contexto de interpretación que se utilice (p.e., aula, centro educativo, barrio, ciudad, país, etc.), y activan la identidad social correspondiente al contexto en el que se sitúen. Esto significa que cuando la situación requiera que la persona asuma un determinado papel, esa identidad se activará dejando en un segundo plano otros grupos o categorías de pertenencia.

Desde el punto de vista de la Teoría de la Identidad Social, es de esperar que aquellas personas que se encuentran en una posición minoritaria por pertenecer a determinado grupo étnico, muestren más interés en explorar y entender su vínculo con dicho grupo que aquellas que vivan en una situación de congruencia entre sus características culturales personales y las del contexto social general. Así, se han publicado numerosos estudios en los que se encuentran mayores niveles de identidad étnica entre miembros de grupos étnicos minoritarios, tanto inmigrantes (p.e., Verkuyten, 2002b) como grupos minoritarios con una larga historia de residencia en el país (p.e., Yancey, Aneshensel y Driscoll, 2001).

Según Verkuyten (2002c), la mayor parte de los grupos étnicos minoritarios tienen su propia historia, cultura y tradiciones, que son origen de satisfacción y orgullo

para los miembros del grupo. Además, cuentan con sus propias redes sociales y apoyos que sustentan una fuerte identidad étnica. Los padres suelen favorecer el mantenimiento de estas tradiciones y valores culturales que son diferentes de la sociedad en la que viven. Desde el nacimiento, el niño está en contacto directo con miembros de su grupo, aprende a valorar la cultura de origen de forma temprana y desarrolla un conocimiento acerca de ella. Cabe señalar, sin embargo, que la fuerza de estas pautas de transmisión cultural pueden diferir en el caso de las familias de origen inmigrante, en función del momento del proceso de migración que esté atravesando la familia y de si se trata de niños que han crecido desde el nacimiento o momentos tempranos de su infancia en el país de acogida o que han llegado posteriormente, durante la preadolescencia o la adolescencia.

## **6.2. El punto de vista evolutivo**

Los modelos evolutivos sobre el desarrollo de la identidad étnica toman como punto de partida la *Teoría de la Identidad del Yo* (Erikson, 1968), ya mencionada. Desde este punto de vista, el centro de atención se sitúa en el individuo y su desarrollo personal en el sentido de compromiso con una determinada idea sobre quién es. El proceso de formación de la identidad étnica implica la construcción, a lo largo del tiempo, de la idea que la persona tiene de sí misma como miembro de un grupo étnico, junto con las actitudes y el sentido atribuido a esta pertenencia a un grupo étnico específico.

La identidad étnica de los niños y niñas se desarrolla a través de un proceso de *enculturación*, tal y como ya se señaló anteriormente. Berry (1993) desarrolla un modelo descriptivo en el que diferencia tres tipos de transmisión cultural: vertical o de influencias de los padres; horizontal o de influencias de los iguales; y oblicuo o de influencia de otros adultos e instituciones sociales. En este proceso los padres tienen un papel muy importante: la identidad étnica de los padres funciona como variable mediadora, determinando qué aspectos de la etnicidad propia se mantienen y se inculcan a los hijos. Las personas de todas las culturas experimentan la socialización étnica, es decir, pasan por una experiencia de socialización en su propia cultura.

Este proceso de definición de la identidad étnica, igual que sucede con la identidad personal, atraviesa por una etapa de desarrollo muy importante durante la adolescencia y la juventud temprana. Según el modelo formulado por Phinney (1989, 1993), y basado en el modelo de desarrollo del yo de Marcia (1980), ya comentado, el

desarrollo de la identidad étnica durante la adolescencia se produce por medio de dos procesos, uno de exploración del significado que tiene para la persona pertenecer al grupo étnico, así como de las pautas culturales (conocimientos, valores, creencias, etc.) relacionadas con el grupo; y otro de compromiso. De manera similar a los estados de identidad formulados por Marcia (1980), se espera que las personas vayan progresando durante su desarrollo a lo largo de tres estados de identidad: desde un estado de *identidad difusa* en el que la persona aún no tiene una idea clara sobre su pertenencia a un grupo determinado y lo que esto supone para su vida, a un estado de *moratoria* en el que predomina la exploración y la adopción de compromisos queda postpuesta hasta llegar finalmente a una *identidad lograda*, en la que la persona ha desarrollado un compromiso firme en relación con su pertenencia a determinado grupo, a partir de un proceso de exploración por el que comprende de manera profunda lo que significa pertenecer a dicho grupo. Aunque, en teoría, después de la adolescencia la mayoría de las personas deberían haber adquirido un sentido de la identidad étnica relativamente seguro y estable, la exploración de diferentes aspectos de su identidad puede continuar durante la edad adulta (Phinney, 2006).

En ocasiones, puede producirse una adopción de compromisos con una determinada identidad étnica sin que se haya producido una exploración suficiente acerca de su significado en la propia vida y sin que se conozcan suficientemente bien las características culturales del grupo al cual afirma pertenecer la persona. Aunque el modelo propone una progresión en el grado de logro de la identidad a lo largo de la adolescencia, el interés que algunos adolescentes muestran durante esta etapa por aprender más acerca de su origen étnico puede conducir a que afirmen los valores propios de su grupo o a sentimientos de inseguridad, confusión o resentimiento por la forma como es tratado su grupo. Las fases sucesivas a través de las que se produce este proceso dependerán de las experiencias de socialización que manifiesten estos jóvenes en sus distintos contextos vitales, como la familia, el contexto educativo u otros contextos sociales en los que se desenvuelva (Phinney *et al.*, 2001).

Desde este modelo evolutivo se asume que el desarrollo de una identidad étnica fuerte y segura favorecerá un sentido de sí mismo positivo y contribuirá al bienestar psicológico de la persona (Quintana, 2007). Además, a pesar de que durante la etapa de exploración las actitudes del adolescente hacia el endogrupo y los exogrupos pueden ser poco estables y ambivalentes, el progresivo desarrollo de una identidad étnica lograda funcionará como una fuente de seguridad que permitirá a la persona mantener unas actitudes positivas hacia el endogrupo (Phinney, 1993;

Phinney y Chavira, 1995) y también una actitud de apertura hacia otros grupos étnicos. Esta afirmación, denominada *hipótesis multicultural* y que ya ha sido mencionada en el primer capítulo de esta Tesis, ha sido confirmada en diversas investigaciones (p.e., Berry, 1984; Lambert, Mermigis y Taylor, 1986; Berry y Kalin, 1995; Phinney, Jacoby y Silva, 2007).

Diversos estudios longitudinales realizados con adolescentes afroamericanos, latinos y nativos norteamericanos muestran este incremento en la exploración de la identidad étnica durante la adolescencia. En concreto, se ha observado cómo este aspecto de la identidad étnica aumenta durante la preadolescencia aunque parece decrecer posteriormente, en los últimos años de los estudios secundarios (French, Seidman y Aber, 2006; Pahl y Way, 2006). Asimismo, en estudios transversales se ha observado cómo el componente de afirmación y pertenencia de la identidad étnica presenta correlaciones positivas con la edad cronológica (Quintana, Castañeda-English e Ybarra, 1999).

Los avances en el desarrollo cognitivo que se producen al inicio de la adolescencia, junto con la exposición a contextos en los que existe una diversidad étnica mayor, pueden favorecer este incremento en la exploración del adolescente sobre el significado de este tipo de grupos (French *et al.*, 2006). La exposición a contextos sociales étnicamente más heterogéneos puede producirse, por ejemplo, como resultado de la transición escolar entre el centro educativo de primaria y el instituto de educación secundaria, momento que puede coincidir en el tiempo con el proceso migratorio y la incorporación al sistema educativo en el país de acogida. A medida que el adolescente va madurando es probable que los niveles altos de exploración que caracterizan el comienzo de esta etapa comiencen a decrecer, al mismo tiempo que la persona empieza a mostrarse más segura acerca de su identidad personal y social (Pahl y Way, 2006).

Estos resultados de French *et al.* (2006) apoyan, por tanto, el modelo de desarrollo de la identidad étnica formulado por Phinney (1989) desde una perspectiva evolutiva. Hay que señalar, por otra parte, que el incremento de la exploración se produce de una manera gradual sin que exista una etapa de crisis en la que se produzcan cambios radicales en la visión que los adolescentes tienen de su identidad. Así, Yip, Seaton y Seelers (2006) realizaron un análisis de *cluster* identificando cuatro grupos distintos de participantes que se correspondían con los cuatro estados de identidad formulados por Phinney (1989). Sin embargo, los adolescentes que fueron

incluidos en el *cluster* de moratoria de la identidad se caracterizaron más por presentar puntuaciones bajas en la subescala de compromiso que por tener puntuaciones altas en la de exploración. De hecho, las puntuaciones en esta escala eran cercanas a la media de todos los participantes. En este estudio transversal, en el que se evaluó a participantes en un rango de edad amplio, que incluía también la edad adulta, se observó que entre los adolescentes existía una tendencia mayor a ser clasificados en el grupo de moratoria de la identidad y menor a formar parte del grupo de identidad lograda, si se les comparaba con los participantes adultos. Por tanto, existe evidencia empírica para el supuesto de que se produce un incremento gradual durante la adolescencia en el proceso de búsqueda y exploración de la identidad étnica, pero no de que éste se manifieste a través de una etapa de crisis, tal y como fue descrito originalmente por Phinney (1992).

Por lo que se refiere al desarrollo de la identidad étnica entre adolescentes inmigrantes, algunos autores han considerado que su situación como grupo minoritario puede generar una disonancia respecto de la cultura mayoritaria que favorezca el proceso de exploración de la identidad, así como niveles más altos de afirmación y pertenencia al grupo étnico (Verkuyten y Brug, 2002).

### **6.3. El punto de vista del proceso de aculturación de grupos minoritarios**

Por lo que respecta a la perspectiva del proceso de aculturación, este mismo concepto y el de identidad étnica han sido utilizados en ocasiones de manera intercambiable. Sin embargo, la aculturación debe considerarse un concepto relacionado con el desarrollo de aspectos culturales más amplio, en el que el centro de atención suele situarse en el grupo y que incluye cambios en valores, actitudes y comportamientos que se producen a raíz del contacto entre culturas. La identidad étnica, por su parte, se refiere a un aspecto del proceso de aculturación relacionado con la forma en que la persona se siente vinculada a su grupo étnico y su enfoque se centra en una perspectiva individual.

Como hemos visto anteriormente, los modelos de aculturación han ido evolucionando desde una estructura unidimensional y bipolar a otra bidimensional, en la que la identificación del individuo con su grupo cultural de origen y con el grupo mayoritario o la sociedad de acogida son compatibles y deseables, puesto que garantizan que la persona podrá desenvolverse con éxito tanto en el contexto social de su grupo étnico como en otros en los que predomine la cultura mayoritaria.

Desde la perspectiva del proceso de aculturación, una cuestión de interés es el grado en que la identidad étnica se mantiene a lo largo del tiempo entre los miembros de un grupo minoritario cuando éste entra en contacto con uno mayoritario, así como el impacto que este proceso puede tener en el ajuste psicológico de aquél.

Asimismo, la identidad étnica ha sido considerada uno de los aspectos más relevantes en el proceso de aculturación que se produce cuando personas inmigrantes llegan a una nueva sociedad. Las variaciones en la identidad étnica de las personas inmigrantes pueden explicarse de manera paralela a los modelos generales de aculturación. En concreto, siguiendo el modelo bidimensional de aculturación formulado por Berry (1990) y que ha sido presentado anteriormente en este mismo capítulo, la identidad étnica y la identidad nacional de una persona inmigrante pueden entenderse como dos dimensiones distintas de la identidad grupal de esa persona que varían de manera independiente entre sí. De esta manera, cada una de las identidades puede ser fuerte y segura o débil y poco desarrollada, dando lugar a cuatro tipos de identidad: integrada (o bicultural), separada, asimilada y marginada.

Esta formulación es paralela a la propuesta de Berry (Berry *et al.*, 1989; Berry, 1990, 2001) acerca de las estrategias de aculturación posibles en función del mantenimiento de aspectos de la cultura de origen o la adaptación de éstos a la cultura de la sociedad de acogida. Cada estrategia de aculturación y tipo de identidad grupal están ligados a unas determinadas condiciones socioculturales, metas y formas de enfrentarse al proceso de aculturación. Ambas propuestas teóricas tienen en común la consideración de la marginación como una estrategia o identidad asociada con una mala adaptación y con problemas de salud mental. Frente a este concepto de marginación de la identidad étnica, Oppedal, Røysamb y Sam (2004) proponen la idea de la crisis en la identidad étnica, más ligada a la Teoría del desarrollo del yo de Erikson (1968) y los modelos evolutivos sobre el desarrollo de la identidad étnica, en la que el compromiso con diferentes roles es central. El concepto se refiere a una crisis o déficit de identidad que implica una incapacidad para tomar decisiones sobre la elección de roles (Baumeister, Shapiro y Tice, 1985). Durante la exploración de la identidad étnica puede haber fases de incertidumbre e indecisión. En este proceso algunos jóvenes inmigrantes pueden encontrar dificultades a la hora de tomar decisiones sobre los roles y comprometerse con ciertas metas y valores de uno o de ambos dominios culturales. Se ha observado que este tipo de crisis de identidad étnica predice la existencia de diversos problemas psicosociales entre jóvenes inmigrantes de distintos orígenes nacionales (Oppedal *et al.*, 2005).

Frente a la identidad étnica, se ha realizado una cantidad mucho menor de trabajos teóricos y empíricos sobre la identificación de los inmigrantes con la sociedad de acogida. Así, por ejemplo, en EEUU algunos investigadores se han centrado únicamente en las etiquetas que las personas emplean para identificarse y han observado cómo suele producirse una transición entre la etiqueta que designa su país de origen (p.e. mejicano), a una compuesta (p.e., mejicano-americano) y a, en algunos casos, una exclusivamente nacional, la de americano. Las investigaciones, generalmente, defienden que la identidad étnica y la nacional son dimensiones distintas y que su medida es estadísticamente independiente. Las relaciones entre ambas pueden variar, sin embargo, en función del grupo inmigrante considerado (Phinney, Cantu y Kurtz, 1997).

En un estudio realizado con adolescentes inmigrantes en cuatro países (EEUU, Israel, Finlandia y Holanda) en el que se obtuvieron medidas de la identidad étnica y nacional (Phinney *et al.*, 2001), se observó que en todos los países la puntuación media en identidad étnica era superior a la de identidad nacional. Los niveles variaban, sin embargo, en función del país. Y también lo hacía la relación entre identidad étnica e identidad nacional. Así, mientras que en el caso de los inmigrantes mejicanos en EEUU ambas medidas eran claramente independientes, las correlaciones obtenidas para el grupo surinamés en Holanda eran significativamente negativas y sucedía lo mismo con el grupo ruso en Israel. Esto se explica en relación con el apoyo para la integración que el contexto político y social presta a los inmigrantes, que puede facilitar o entorpecer el desarrollo de una identidad bicultural. Cuando no se anima o no se permite siquiera a los inmigrantes que mantengan su propia identidad cultural, algunos pueden sentirse forzados a elegir entre dos únicas opciones: la separación o la asimilación.

En relación con lo anterior, un aspecto del contexto social que puede interactuar con el tipo de identidad que presenten los inmigrantes es la política migratoria del país de acogida, concretamente, el grado en que el Estado apoya el proceso de integración respetando la diversidad cultural. En el estudio mencionado los cuatro países participantes diferían en el tipo de políticas existentes hacia la integración de los inmigrantes. Sin embargo, los resultados obtenidos en la identidad predominante entre los colectivos inmigrantes en cada país no se ajustaban a lo esperado. Además, existían diferencias en la identidad predominante dentro de un mismo país en función del grupo inmigrante. Por tanto, parece que la conexión entre estructuras políticas y manifestación de identidad bicultural no es fuerte. Algunos

estudios muestran que las variables decisivas para la formación de una determinada identidad no se encuentran en las políticas oficiales, sino en cuestiones más cercanas al individuo, como la concentración existente de personas de un determinado país de origen, las relaciones familiares y con amigos, y los contextos en que se desarrolla la vida diaria de estas personas, como la escuela o el barrio (Crul, 2000; Gold, 1992; Keaton, 1999). Y estas variables pueden ser independientes de la política oficial existente en el país en relación con la incorporación a la sociedad de los inmigrantes.

La identidad étnica y la identidad nacional o identificación con la cultura de acogida deben entenderse en relación con la interacción entre actitudes y características de los inmigrantes y las respuestas que la sociedad de acogida manifiesta ante ellos. Todo ello, moderado por las condiciones específicas en que se encuentre el grupo inmigrante en la sociedad de acogida. Los inmigrantes llegan al nuevo país con diferentes actitudes acerca de la conservación de su cultura de origen y de su integración en la nueva sociedad. Estas actitudes interactuarán con la postura mantenida por los autóctonos: tanto las opiniones manifestadas por éstos como la percepción que los inmigrantes tengan de sus actitudes influirá en el proceso de desarrollo de la identidad étnica del grupo inmigrante. Así, cuando en una sociedad se acepta y valora la pluralidad de manifestaciones culturales y de identidades y los inmigrantes desean conservar su propia identidad, es probable que la identidad étnica sea más fuerte. Cuando la presión por que los inmigrantes se asimilen a la sociedad de acogida es alta y éstos se sienten acogidos, entonces la identificación con la cultura de acogida será más fuerte (Phinney *et al.*, 2001).

#### *6.3.1. Identidad y adaptación psicológica*

De los dos tipos de adaptación considerados generalmente en relación con los grupos inmigrantes, adaptación psicológica y adaptación sociocultural, en este punto nos centraremos en la primera de ellas. Puede afirmarse que existen numerosas investigaciones acerca de la relación entre identidad étnica y autoestima. Tanto desde la perspectiva de la Psicología Social como desde la Psicología Evolutiva se ha aceptado que existe una relación positiva entre ambos constructos.

Así, como hemos visto, la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986) propone la existencia de fuertes vínculos entre identificación con el grupo y autoconcepto. Las personas buscan alcanzar y mantener una identidad social positiva que alimente su autoestima. Esta identidad positiva procede, en buena medida, de



comparaciones que el individuo realiza entre su endogrupo y otro exogrupos relevantes. La imagen negativa que los inmigrantes pueden tener en la sociedad de acogida hace que adopten diferentes posiciones acerca de la devaluación de su grupo. Sin embargo, la percepción de que su grupo es valorado de una forma poco positiva no implica necesariamente que la autoestima de esa persona sea baja, siempre que ésta no realice una atribución interna de dicha imagen (Liebkind, 2001).

Los modelos evolutivos, por su parte, también asumen que una imagen negativa del endogrupo no tiene por qué dar lugar a una baja valoración hacia sí mismo. Junto con los estereotipos negativos a los que niños y adolescentes pueden estar expuestos, se encuentran los mensajes que reciben de su comunidad y su familia, que pueden proporcionar un contexto en el que el niño o adolescente desarrolle un sentido positivo acerca de su origen (Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000). Además, se asume que una identidad étnica lograda, que implica la seguridad sobre el propio origen y la solución de conflictos acerca del grupo al que se pertenece, y que incluye sentimientos positivos sobre éste, es una fuente importante de autoestima positiva (Phinney, 1989; Phinney y Kohatsu, 1997). La investigación proporciona apoyo a la idea de que mantener una identidad étnica fuerte está relacionado normalmente con bienestar psicológico entre los miembros de los grupos en proceso de aculturación (Liebkind, 1996; Nesdale, Rooney y Smith, 1997; Phinney *et al.*, 1997).

Además, los estudios han mostrado cómo una doble identificación con la cultura de origen y con la de acogida está relacionada con bienestar psicológico. LaFromboise *et al.* (1993) mantienen que la identidad bicultural es la más adaptativa, aunque el significado de ser bicultural difiere en función del contexto específico de estudio. Estos autores parten del *Modelo de la Alternancia* como óptimo y afirman que las personas pueden mantener una identificación positiva con ambas culturas sin que esto les suponga un problema para adquirir una identidad étnica segura. El hecho de que las personas puedan alternar su propio comportamiento para adaptarlo al contexto social en el que se encuentren favorecerá un menor nivel de ansiedad en comparación con el de una persona que trata de asimilarse. Ambas culturas pueden tener un mismo estatus para la persona.

De la misma manera, en el estudio descrito por Phinney *et al.* (2001), realizado con adolescentes de grupos minoritarios en cuatro países distintos, se observó cómo puntuaciones altas en las dos identidades se relacionaban con una adaptación psicológica más positiva, mientras que puntuaciones bajas en ambas lo hacían con la

adaptación más pobre. Además, esta conexión variaba en función del grupo étnico y del contexto, de acuerdo con la perspectiva interactiva que estos autores defienden. Aunque, normalmente, los inmigrantes suelen llegar con un fuerte sentido de su origen nacional o cultural y diferente nivel de interés en adoptar la identidad de la nueva sociedad (Berry y Sam, 1997; Liebkind, 2001; Phinney, 2006), no puede esperarse que un mismo patrón de identificación étnica y nacional esté vinculado con el bienestar psicológico de grupos étnicos de distintas características y en contextos sociopolíticos distintos, sino que es necesario considerar cada grupo y cada contexto nacional para definir vías satisfactorias de adaptación positiva desde el punto de vista de la identidad (Phinney *et al.*, 2001).

### *6.3.2. Identidad y discriminación percibida*

La discriminación étnica puede definirse como un trato distinto e injusto recibido a causa del origen étnico o nacional de una persona. Los prejuicios y la discriminación constituyen una de las caras negativas de las dinámicas de relación intergrupar que suele establecerse en sociedades multiculturales y que contribuye a la aparición de conflictos. La percepción de discriminación que los miembros de grupos minoritarios manifiestan ha sido considerada una variable relevante a la hora de comprender cómo estas personas se adaptan a su nuevo contexto social multicultural. Independientemente de que estas percepciones reflejen o no la existencia real de manifestaciones de prejuicio por parte del grupo mayoritario, la percepción de discriminación constituye una realidad psicológica en sí misma que afecta a las personas que la sufren (Verkuyten, 2002).

Existen diferentes razones por las que cabe esperar que se produzca un aumento en la experiencia de situaciones de discriminación con la entrada en la adolescencia de los niños de grupos minoritarios (Greene, Way y Pahl, 2006). Por una parte, con el desarrollo cognitivo de las operaciones formales, los adolescentes son cada vez más capaces de considerar y reflexionar sobre cómo es valorado por la sociedad su grupo étnico y anticipar la posibilidad de que en el futuro puedan sufrir discriminación. Por otra parte, a medida que comienzan a explorar su propia identidad, especialmente su identidad étnica, se vuelven cada vez más sensibles a este tema y prestan más atención a cómo son tratados por otras personas, especialmente si no pertenecen a su grupo social. Además, de manera paralela a la ampliación de su capacidad cognitiva, crece también el mundo social al que tiene acceso el adolescente, por lo que es probable que entre en contacto con más personas del

grupo mayoritario y sus experiencias de discriminación pueden aumentar también (Phinney y Chavira, 1995). Finalmente, a medida que los adolescentes de grupos minoritarios van haciéndose mayores y adquieren una apariencia física más similar a la adulta, es más probable que su imagen sea percibida como más amenazante por parte de los adultos del grupo mayoritario (Tatum, 1997) y por lo tanto, que experimenten más discriminación por su parte.

Durante las últimas décadas se ha incrementado el interés por estudiar la influencia que la pertenencia a grupos minoritarios y los procesos de transición cultural pueden tener sobre el desarrollo evolutivo y el bienestar psicológico de niños y adolescentes. Entre las contribuciones teóricas realizadas en este sentido, el modelo propuesto por García Coll, Lamberty, Jenkins, McAdoo, Crnic, Wasik y Vázquez García (1996) destaca las experiencias negativas asociadas a la situación de minoría que niños y adolescentes pueden tener que afrontar como cuestiones de especial relevancia. Según estos autores, de hecho, experiencias como la discriminación y el racismo explicarían la existencia de procesos evolutivos diferenciales para los niños de minorías étnicas respecto de los del grupo mayoritario.

Algunas características psicosociales como el género, la clase social o el grupo étnico, son consideradas igualmente variables relevantes por su relación con las experiencias de discriminación. Así, los estereotipos relacionados con el género pueden contribuir a la experiencia de situaciones de discriminación étnica diferenciales para chicos y para chicas, de la misma forma que los estereotipos relacionados con el origen étnico pueden contribuir a diferentes experiencias de discriminación entre adolescentes de distintos grupos. En diversos estudios cualitativos con adolescentes afroamericanos y latinos en EEUU, citados por Greene *et al.* (2006), se ha observado que el hecho de que el estereotipo por el cual se vincula, especialmente, a los varones de determinados grupos, con violencia y delincuencia, puede favorecer que los chicos de estos grupos experimenten con mayor frecuencia situaciones de discriminación que las chicas de su mismo grupo étnico. Del mismo modo, mientras que los adolescentes afroamericanos y latinos manifiestan sufrir más discriminación en los centros educativos por parte de los profesores, los adolescentes asiáticos presentan, en comparación con otros grupos, niveles más altos de discriminación por parte de sus compañeros. La imagen estereotipada existente acerca de la alta competencia académica de los adolescentes asiáticos y la baja competencia de los latinos y afroamericanos puede tener una clara influencia en estas diferencias.

Un aspecto que ha sido tenido en cuenta en los estudios y que influye sobre las consecuencias que las experiencias de discriminación pueden tener sobre el bienestar psicológico de los adolescentes es la fuente o el origen de la discriminación percibida (Fisher, Wallace y Fenton, 2000; Rosenbloom y Way, 2004). Se ha observado, por ejemplo, que cuando la discriminación que el adolescente percibe procede de los iguales sus efectos negativos sobre la adaptación psicológica son mayores que cuando la discriminación procede de un adulto, y que esta última tiende a aumentar a medida que se incrementa la edad del adolescente (Greene *et al*, 2006).

Asimismo, se ha observado que existen diferencias entre discriminación percibida en términos individuales y en términos grupales. Diferentes estudios han mostrado que los miembros de grupos minoritarios perciben mayores niveles de discriminación dirigida hacia su grupo en general que hacia ellos mismos como miembros de dicho grupo. Este fenómeno ha sido denominado *discrepancia de la discriminación personal/grupal* (Taylor, Wright, Moghaddam y Lalonde, 1990). Desde un punto de vista teórico, esta discrepancia ha sido explicada a través de distintas interpretaciones. Por una parte, la mayoría de las personas no han tenido o han experimentado contadas situaciones de discriminación, pero son conscientes de la imagen negativa que existe sobre su grupo. Por otra, la información sobre el grupo se procesa de una manera más sencilla y sus registros de memoria pueden ser recuperados más cómodamente que aquellos basados en experiencias individuales. Además, emocionalmente, la discriminación personal es considerada más amenazante que la discriminación grupal, por lo que es esperable que aquella tienda a ser minimizada por el individuo (Verkuyten, 2002). La discrepancia de la discriminación personal / grupal se ha encontrado en estudios realizados con diferentes grupos minoritarios y mayoritarios (p.e., Operario y Fiske, 2001) y también con preadolescentes de origen inmigrante (Verkuyten 2002).

Según la Teoría de la Identidad Social, la pertenencia a un determinado grupo constituye una fuente de bienestar personal, puesto que el autoconcepto individual se nutre de las cualidades positivas del grupo con el cual la persona se identifica. Sin embargo, en el caso de los grupos minoritarios, existe la posibilidad de que la imagen del grupo sea devaluada por parte del grupo mayoritario. Si el grupo mayoritario en una determinada sociedad impone una imagen negativa del grupo minoritario, éste podría enfrentarse a una identidad social negativa. Los miembros del grupo minoritario pueden, en ese caso, tratar de mejorar su estatus de diferentes formas, tal y como se ha mencionado anteriormente.

Partiendo de la Teoría de la Identidad Social, el *Modelo de Rechazo-Identificación* (Branscombe *et al.*, 1999; Schmitt, Spears y Branscombe, 2003), ya comentado, plantea la existencia de relaciones entre la percepción de discriminación, la identificación con el endogrupo minoritario y la sensación de bienestar de los miembros de dicho grupo. En concreto, estos autores afirman que la percepción continuada de discriminación hacia el endogrupo favorece un incremento en la identificación con dicho grupo. Además, sentirse discriminado por el grupo mayoritario tiene un coste emocional, puesto que supone asumir que tu identidad social es excluida de lo que es considerado normal, y que las posibilidades de establecer contacto con miembros del grupo mayoritario en diferentes contextos van a ser escasas. El modelo predice, sin embargo, que la identificación con el endogrupo minoritario favorecerá el bienestar psicológico del individuo. Así, cuando los miembros de un grupo minoritario poco valorado consideran que es poco probable que el grupo mayoritario los acepte y que les trate de manera justa, identificarse con más fuerza con el endogrupo puede ser la mejor estrategia para sentirse aceptado por otros y aumentar la sensación de bienestar subjetivo. Este modelo ha recibido apoyo empírico en estudios realizados con diferentes colectivos minoritarios (véase Schmitt *et al.*, 2003).

Frente a esta perspectiva, el *Modelo del Descuento*, formulado por Crocker y Major (1989), plantea que la percepción de discriminación por parte del grupo minoritario no provocará malestar psicológico en las personas que lo forman siempre que la discriminación sea interpretada por ellos como un prejuicio, es decir, siempre que se realice una atribución externa de dicha discriminación y las causas personales o grupales queden excluidas o descontadas de la interpretación de la situación discriminatoria. Los autores partidarios del modelo de rechazo-discriminación afirman que la atribución externa y la interpretación como prejuicio de las situaciones de discriminación por parte del grupo minoritario puede ser eficaz para proteger la autoestima de sus miembros cuando se enfrentan a un solo episodio discriminatorio y siempre que la causa del prejuicio sea percibida como un fenómeno inestable. Sin embargo, cuando los episodios de discriminación se producen de forma constante y duradera el tipo de prejuicio contra el endogrupo al que debe atribuirse el origen de estas experiencias es muy generalizado y probablemente tendrá efectos negativos sobre la autoestima de la persona (Branscombe *et al.*, 1999).

Desde el Modelo del Descuento, además, se propone una relación diferente entre la identificación con el grupo y la percepción de discriminación a la planteada por

el Modelo de Rechazo-Identificación. El sentido de la relación se invierte y se espera que la identificación con el endogrupo en el grupo minoritario favorezca la aparición con mayor frecuencia de percepción de discriminación. La identificación con el grupo minoritario, al hacer visible esta identidad de manera permanente, convierte la discriminación hacia el grupo en una explicación más accesible para interpretar las experiencias negativas que puedan producirse en distintas situaciones de interacción con miembros de otros grupos. Existen, también en este caso, pruebas empíricas de que cuando los miembros de un grupo se identifican de manera muy fuerte con él aumenta la probabilidad de interpretar los sucesos en términos de relaciones intergrupales y por tanto, de percibir discriminación dirigida hacia el endogrupo (Ellemers, Spears y Doosje, 1997).

En la revisión que realiza Quintana (2007) sobre el concepto de identidad étnica y racial y su desarrollo, se recoge la evolución experimentada por los estudios que tratan de analizar las relaciones entre el desarrollo de la identidad étnica y la percepción de discriminación. Según afirma este autor, los estudios que se habían realizado hasta hace algunos años eran de tipo transversal y en ellos se habían encontrado correlaciones entre identidad étnica y prejuicio percibido. El problema con este tipo de estudios es que las personas con un alto nivel de desarrollo de la identidad étnica también suelen manifestar una mayor sensibilidad hacia la discriminación y el prejuicio. De esta manera, las correlaciones encontradas podían deberse más a una mayor sensibilidad a la hora de percibir la discriminación que al grado de desarrollo de la identidad étnica. Sin embargo, más recientemente, diferentes estudios longitudinales en los que se han empleado distintas medidas de la identidad han mostrado la relación entre la percepción de discriminación y un posterior incremento en la identidad étnica, lo cual proporciona apoyo empírico a esta predicción (Pahl y Way, 2006; Sellers y Shelton, 2003). En estos estudios también se ha observado cómo algunos aspectos de la identidad incrementan la sensibilidad y la tendencia a percibir prejuicio, lo cual sugiere que existe una relación recíproca entre identidad racial y discriminación percibida. Así, Pahl y Way (2006) comprobaron por separado el sentido de la relación entre discriminación e identidad étnica y encontraron que la discriminación influía sobre la identidad étnica, pero no al revés. Por lo tanto, puede afirmarse que la discriminación tiene una influencia mucho mayor sobre el desarrollo de la identidad étnica que la de la identidad sobre la percepción de discriminación de los adolescentes de grupos minoritarios.

Verkuyten (2002), por su parte, plantea la controversia existente entre las predicciones que sobre la conexión entre identidad étnica y discriminación percibida se derivan de la Teoría de la Identidad Social y del modelo evolutivo de la identidad étnica de Phinney (1989, 1993). Mientras que en la primera teoría la conexión entre discriminación percibida y aumento de la identidad étnica es clara, en el planteamiento evolutivo esta relación sólo aparece una vez se inicia el proceso de exploración del significado que tiene pertenecer a un grupo étnico. Como ya se ha señalado, el modelo de Phinney (1989, 1993) propone una secuencia de tres estadios en los que se progresa desde una situación de ausencia de examen de la identidad hasta alcanzar una identidad lograda tras un periodo de exploración. En la primera etapa de desarrollo la identidad étnica no está conectada con experiencias de discriminación, sino fundamentalmente con las actitudes positivas hacia el grupo étnico que la persona adquiere en contacto con su familia u otros adultos. Es a partir del segundo estadio cuando las experiencias vividas, incluidas las de signo negativo, van a estimular a la persona a que profundice en el sentido que para ella tiene pertenecer a un determinado grupo. Por lo tanto, la hipótesis de que la percepción de discriminación está relacionada con una fuerte identidad étnica no sería válida desde este punto de vista teórico en momentos tempranos de la adolescencia.

## **7. Componentes y medida de la identidad étnica**

En la actualidad existe un acuerdo generalizado de que la identidad étnica es un constructo multidimensional, aunque los componentes considerados han variado en función del autor y de la medida de identidad étnica empleada en cada investigación. Según Phinney y Kohatsu (1997), pueden distinguirse al menos dos componentes o dimensiones de la identidad étnica: una dimensión cognitiva, relacionada con el grado en que los adolescentes han explorado a través de la búsqueda de información y la experimentación sobre las características de su grupo étnico y lo que significa pertenecer a él; y un componente afectivo, referido al grado en que el adolescente se siente vinculado a su grupo y la aceptación y afirmación que manifiesta sobre su pertenencia a él.

En la revisión que Phinney y Ong (2007) realizan sobre el concepto y la medida de la identidad étnica, se enumeran una serie de componentes que han sido considerados en las investigaciones. En primer lugar, se señala la importancia de la autocategorización, es decir la identificación que la persona hace de sí misma como miembro de un determinado grupo social. Este aspecto ha sido contemplado también

como un elemento básico de la identidad étnica por Ashmore, Deaux y McLaughlin-Volpe (2004). Cualquier medida de este constructo debe comenzar confirmando que la persona evaluada se identifica a sí misma realmente como miembro de un determinado grupo. Esta cuestión se ha planteado utilizando tanto preguntas con un formato de respuesta abierta como mediante listados que reúnen las etiquetas más frecuentemente aplicadas entre la población objeto de estudio (Phinney, 1992). Es frecuente que las personas se describan de diferente forma y utilicen etiquetas o categorías distintas para identificarse, en función de la situación y de cómo la persona considere que es percibida por los demás (Portes y Rumbaut, 2001). Así, por ejemplo, Verkuyten y de Wolf (2002) encontraron que las descripciones personales y las actitudes endogrupales manifestadas por jóvenes chinos residentes en Holanda diferían en función del contexto en el que se evaluaran dichas variables: intragrupal, en relación con otros compatriotas, o intergrupar, comparando los grupos chino y holandes.

Igualmente, puede suceder que los orígenes de los progenitores de la persona entrevistada difieran entre sí y que aquella se identifique con uno solo de sus progenitores. En estos casos, es el investigador quien determinará el criterio de inclusión de dicha persona en las categorías étnicas contempladas en el estudio (Phinney y Ong, 2007). En cualquier caso, el significado que la persona atribuya a la etiqueta utilizada es de mayor relevancia psicológica que la etiqueta en sí. Así, por ejemplo, se ha observado cómo entre adolescentes de diferentes grupos étnicos en EEUU, la intensidad con que la persona vive su identificación con un determinado grupo es más importante a la hora de explicar su rendimiento académico que la etiqueta empleada (Fuligni, Witkow y García, 2005).

De esta manera, el sentimiento de pertenencia o vínculo afectivo con el grupo étnico es considerado por Ashmore *et al.* (2004) como el componente esencial de la identidad de grupo. Para designar este aspecto se ha utilizado tanto desde la Psicología Social como desde la Psicología Evolutiva el término inglés *commitment* (traducido como compromiso), referido a un vínculo emocional fuerte manifestado por el individuo respecto de su grupo, así como una implicación personal importante en él. Desde el punto de vista de los modelos evolutivos, (Marcia, 1980; Phinney, 1989, 1993), la manifestación de un compromiso de este tipo no supone que exista una identidad lograda, madura y segura. El compromiso con un determinado grupo étnico puede proceder de la identificación del adolescente con uno de sus padres, hermanos mayores u otros modelos existentes en su entorno sin que la persona haya



interiorizado adecuadamente su significado. Esta carencia de comprensión sobre el significado y las implicaciones que tendrá en su vida pertenecer a un determinado grupo forma parte del estado de identidad que ha sido denominado de exclusión o identidad hipotecada; frente a la identidad lograda, en la que la sensación de seguridad y estabilidad sobre la identidad étnica refleja conocimiento y comprensión de los aspectos en los que se basa y ha sido alcanzada a través de un proceso de exploración.

Este proceso de exploración, entendido como la búsqueda de conocimiento y la experimentación de aspectos culturales propios del grupo étnico ha sido también considerado un componente importante de la identidad étnica, puesto que sin esta exploración el vínculo afectivo y el compromiso que la persona manifieste respecto de su grupo étnico puede ser mucho menos seguro y más susceptible de cambio en función de nuevas experiencias (Phinney y Ong, 2007). Aunque la exploración suele manifestarse más frecuentemente durante la adolescencia, se trata de un proceso que puede continuar durante el resto del ciclo vital, en función de las experiencias personales y del contexto en el que se desenvuelva la persona (Phinney, 2006).

Otro componente de la identidad étnica que se ha empleado de manera muy habitual en las medidas de esta variable son las prácticas culturales o comportamientos vinculados con la cultura del grupo étnico. Así, por ejemplo, se han utilizado conductas como hablar la lengua de origen, celebrar fiestas o consumir platos de comida típicos del país de origen, cumplir con las costumbres religiosas de la cultura de origen, relacionarse con compatriotas, etc. (p.e., Bartolomé *et al.*, 2000; Felix-Ortiz, Newcomb y Myers, 1994). Se considera que las prácticas culturales expresan de alguna manera la identidad y, por lo tanto, este tipo de conductas están relacionadas con otros aspectos de la identidad étnica. Sin embargo, este tipo de comportamientos también han sido considerados como aspectos del proceso de aculturación (Berry *et al.*, 2006). Phinney y Ong (2007), consideran que los aspectos comportamentales deben ser estudiados de forma separada respecto de la identidad étnica y emplear indicadores específicos en función de los grupos étnicos participantes en el estudio, con el fin de distinguir las posibles implicaciones de las prácticas culturales por un lado, y de la identidad étnica por otro, considerada como una estructura interna independiente de la manifestación de dichos comportamientos.

La manifestación de actitudes y sentimientos positivos hacia el propio grupo y hacia uno mismo como miembro del endogrupo es otro de los componentes de la

identidad étnica que se han tenido en cuenta y que, teóricamente, está íntimamente relacionado con el sentimiento de pertenencia al grupo (Tajfel y Turner, 1986). Este tipo de emociones son importantes, puesto que los miembros de grupos minoritarios de bajo estatus social experimentan con relativa frecuencia situaciones de discriminación que pueden facilitar un rechazo hacia el grupo al que pertenecen por su origen, y una reorientación más positiva hacia el grupo mayoritario o dominante. Desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo de una identidad étnica lograda y positiva se basa en el aprendizaje acerca del propio grupo étnico y el establecimiento de un compromiso que lleva a rechazar una imagen endogrupal negativa basada en estereotipos y prejuicios (Phinney, 1989). El desarrollo pleno de la identidad étnica supone que las actitudes que la persona manifiesta hacia su endogrupo han sido previamente elaboradas por ella, independientemente de las opiniones existentes en su entorno social, y que no son una simple internalización de lo que otras personas sienten o piensan acerca del grupo étnico en cuestión. En diversas investigaciones se ha observado que la manifestación de actitudes positivas, como agrado y orgullo por pertenecer al endogrupo, forman parte de una identidad étnica lograda (Phinney, Cantu y Kurtz, 1997; Roberts *et al.*, 1999). Además, se ha encontrado también que la existencia de sentimientos positivos hacia el endogrupo predice la felicidad manifestada en la vida diaria de adolescentes de grupos minoritarios (Kiang, Yip, Gonzales, Witkow y Fuligni, 2006).

Otros aspectos, como las creencias y valores del grupo étnico o la importancia que las personas atribuyen a su identidad étnica han sido, igualmente, aspectos considerados en diversos estudios. Las creencias y valores difieren en función del grupo étnico al que nos estemos refiriendo y además, no siempre existe consenso acerca de cuáles son los valores que deben ser tomados como representativos para un grupo determinado. La relación entre estas creencias y el grado de desarrollo de la identidad étnica varía, por lo que parece conveniente mantener separada la medida de ambos aspectos (Phinney y Ong, 2007). En cuanto a la importancia atribuida a la identidad étnica, se ha observado que ésta difiere de unos grupos a otros y también entre personas, aunque los grupos minoritarios tienden a conceder mayor importancia a su origen étnico que los grupos mayoritarios (Phinney y Alipuria, 1990). Asimismo, se ha observado cómo la importancia de este aspecto es mayor entre aquellas personas que manifiestan una fuerte identidad étnica (Yip y Fuligni, 2002).

Junto con la identidad étnica, Phinney y Ong (2007) señalan que debe considerarse la identificación con el grupo o cultura mayoritaria con la que los grupos

minoritarios se encuentran en contacto. Este aspecto ha sido estudiado abundantemente por los investigadores interesados en el proceso de aculturación. En los primeros trabajos se partía del supuesto de que ambas identidades (étnica y nacional) presentaban necesariamente una relación negativa. Sin embargo, en estudios más recientes se ha asumido que ambas dimensiones de la identidad son independientes y que pueden estar positiva o negativamente relacionadas, o incluso no existir ninguna correlación entre ambas (Berry, 2003).

Entre las investigaciones en las que se obtienen estos resultados se encuentra el estudio internacional realizado por Berry *et al.* (2006), ya descrito anteriormente, en el que se emplearon dos medidas independientes para evaluar identidad étnica e identidad nacional. Los resultados mostraron índices de correlación entre ambas variables que oscilaban entre .32 y  $-.28$  y que en muchos casos eran muy cercanos al 0. Junto con las diferencias entre países, en el estudio se analizaron también las diferencias existentes entre participantes. Los análisis de *cluster* realizados por los autores con las variables de identidad y otras tantas relacionadas con el proceso de aculturación (fluidez en la lengua de origen / acogida, relaciones con iguales del endogrupo / grupo mayoritario, actitudes de aculturación y valores relacionados con la cultura del grupo étnico) arrojaron cuatro perfiles de aculturación distintos. El perfil más numeroso, que incluía aproximadamente a un tercio del total de adolescentes evaluados, fue el que los autores denominaron “integrado” y en el que ambas identidades estaban relacionadas de manera intensa y en sentido positivo. El segundo grupo, el de perfil “étnico”, incluía a un cuarto del total de participantes, y presentaba una relación negativa entre ambas variables, con una identidad étnica mucho más fuerte que la nacional. El tercero, el perfil “nacional”, se caracterizaba por tener una identidad nacional fuerte y una identidad étnica más débil. El último grupo, el de perfil “difuso”, mostraba valores bajos en ambas identidades. Cada uno de estos perfiles estaba relacionado de manera distinta con diversos indicadores de adaptación considerados en el estudio y el perfil de integración se asociaba de manera consistente con una adaptación más positiva.

Estos resultados ilustran que una identidad étnica fuerte no supone necesariamente una identidad nacional débil ni viceversa, sino que las personas varían entre sí en función del patrón de relaciones entre ambas variables. Además, la identidad étnica no parece ser un aspecto definitivo a la hora de entender cómo se está produciendo el proceso de adaptación de un adolescente inmigrante, sino que la identificación con el país de residencia debe ser tomada necesariamente en cuenta.

### **7.1. La Escala de Identidad Multiétnica (Phinney, 1992)**

Desde un punto de vista evolutivo, aunque en algunos estudios se han empleado indicadores de los diferentes estados de identidad mencionados, en la mayoría de las investigaciones sobre identidad étnica se han empleado escalas continuas para evaluar los procesos subyacentes a la formación de la identidad étnica (Phinney y Ong, 2007), con un sistema de respuesta en escala tipo Likert similar al que se utilizará en la presente Tesis.

Desde la perspectiva de la Psicología Social, en numerosos estudios realizados con grupos étnicos concretos se han utilizado medidas de identidad étnica específicas en función de las características del grupo (p.e., afroamericanos o mexicano-americanos en EEUU). Este tipo de medidas pueden resultar de utilidad para realizar análisis interindividuales dentro de un grupo étnico concreto. Sin embargo, para poder comprender los procesos subyacentes al desarrollo de la identidad y realizar comparaciones entre grupos, resulta más adecuado emplear una medida que pueda aplicarse a diversos grupos.

En este sentido, Phinney (1992) elaboró, aunando las perspectivas evolutiva y psicosocial, la *Escala de Identidad Multiétnica (Multiethnic Identity Scale, MEIM)*, utilizada en esta Tesis, que podía ser empleada para evaluar este aspecto de la identidad en diferentes grupos étnicos. Por ello, cualquier referencia a contenidos culturales específicos, como valores o creencias, fue excluida de su diseño. La medida original constaba de 14 ítems que evaluaban los principales componentes de la identidad étnica que se suponen comunes a todos los grupos étnicos: un sentimiento de pertenencia o vínculo con el grupo, basado en la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986); el concepto de identidad lograda proveniente de la perspectiva evolutiva (Marcia, 1980); y la realización de prácticas culturales. Se incorporaron seis elementos que medían la orientación hacia otros grupos para obtener una medida de contraste a los ítems de identidad, aunque este concepto se consideró independiente del de identidad étnica.

El análisis factorial exploratorio (Phinney, 1992) mostraba que los 14 ítems de la escala podían formar un solo factor de “identidad étnica”, diferenciado del de “orientación hacia otros grupos”. Esta misma estructura unidimensional se observó en diferentes estudios realizados con la escala original. Sin embargo, en una investigación realizada con 5423 adolescentes de diferentes grupos minoritarios en

EEUU (Roberts *et al.*, 1999), los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio realizados mostraron que los resultados obtenidos con la MEIM (Phinney, 1992) podían interpretarse mejor eliminando los dos ítems que en la versión original de la escala habían sido formulados en sentido negativo, y considerando los dos factores resultantes en dichos análisis: uno de *exploración*, formado por cinco ítems y otro de *compromiso*, que constaba de siete elementos. Esta estructura era consistente con el modelo teórico formulado por la autora y derivado de la teoría de Marcia (1980). El factor de exploración incluía ítems relacionados con el deseo y el esfuerzo realizado para aprender más sobre el propio grupo y la participación en prácticas culturales como celebraciones o comidas típicas. El factor de compromiso estaba formado por ítems relacionados con una afirmación positiva del propio grupo, cercana a la perspectiva de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986), y con el sentimiento de compromiso, según la definición de Marcia (1980). Una estructura bifactorial de similares características fue encontrada empleando una muestra de gran tamaño formada mayoritariamente por adolescentes blancos y negros (Spencer, Icard, Harachi, Catalano y Oxford, 2000) y en otro estudio posterior (Yancey *et al.*, 2003).

Recientemente, Phinney y Baldelomar (2006) han realizado una revisión de la escala original apoyándose en los resultados descritos que apuntaban a la existencia de una estructura bifactorial en la escala. Utilizando entrevistas y grupos de discusión con jóvenes de diferentes minorías se realizaron modificaciones en los ítems originales, se crearon dos elementos nuevos y se eliminaron varios, de manera que finalmente la escala MEIM revisada constó de diez elementos, cinco de los cuales medían exploración y los otros cinco compromiso. Los análisis factoriales confirmatorios realizados mostraron la existencia de esta estructura bifactorial y apoyaron la posibilidad de utilizar ambas subescalas de manera independiente para evaluar cada uno de los aspectos subyacentes al constructo de identidad étnica.

En definitiva, puede considerarse que la MEIM, tanto en su versión revisada como en su enunciado original, se compone de dos factores que reflejan las perspectivas teóricas implicadas en su elaboración (la Teoría de la Identidad Social y el Modelo del desarrollo de la identidad personal) y que, como se presentará en la sección de resultados, también fueron obtenidos en el presente estudio.

Así concluimos este segundo capítulo, en el que se han revisado dos variables destacadas en esta Tesis y muy relacionadas entre sí. Por una parte, el proceso de aculturación como objeto de estudio psicológico y los distintos modelos desarrollados

para su estudio, prestando especial atención a las investigaciones realizadas con grupos inmigrantes y autóctonos. Y por otra, se ha revisado el concepto de identidad étnica, así como su estructura y medida, considerándolo desde un punto de vista evolutivo y también como parte del proceso de aculturación. De esta forma, tras la revisión teórica y empírica realizada a lo largo de los dos primeros capítulos sobre las variables contempladas en esta Tesis, pasaremos a continuación a desarrollar los aspectos metodológicos de nuestro estudio.

# Capítulo III

## Aspectos metodológicos de la investigación

### 1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo, tal y como se mencionó en la Introducción, es estudiar las relaciones interculturales entre adolescentes españoles y latinos comprobando cuáles son las variables que determinan sus actitudes y relaciones y construyendo dos modelos predictivos: uno de ellos para predecir el estereotipo que los adolescentes latinos tienen de los españoles y, el otro, para predecir las actitudes de aculturación que los españoles manifiestan hacia los latinos.

En relación con este objetivo principal, se formularon una serie de objetivos específicos en torno a cuatro aspectos que consideramos complementarios y que se enuncian del siguiente modo:

*Objetivo 1:* Conocer los estereotipos que los adolescentes del grupo mayoritario autóctono (españoles) y del grupo minoritario inmigrante (latinos) manifiestan entre sí y hacia otros grupos minoritarios, así como analizar la existencia de favoritismo endogrupal en ambos grupos.

*Objetivo 2:* Conocer la frecuencia y características del contacto social que los participantes españoles y latinos tienen con adolescentes del mismo grupo y de otros distintos, y determinar si existen relaciones entre dicho contacto y el estereotipo exogrupal manifestado.

*Objetivo 3:* Analizar las actitudes de aculturación que los adolescentes españoles y latinos manifiestan hacia distintos grupos minoritarios tanto de manera general como en relación a ámbitos de aculturación específicos.

*Objetivo 4:* Estudiar la identidad étnica de los participantes, tanto de origen español como inmigrante, en función de su edad, analizando la aplicabilidad de dicho constructo a ambos grupos, así como analizar la identificación con la cultura española de los participantes latinos.

## 2. Hipótesis

A continuación se formulan las hipótesis de trabajo de la presente Tesis, agrupadas en torno a los objetivos anteriormente presentados:<sup>1</sup>

### *Objetivo 1. Estereotipos grupales*

El primero de los objetivos formulados en el presente estudio se refería a los estereotipos grupales mantenidos por los participantes, españoles y latinos, entre sí y en relación con otros grupos minoritarios.

Tal y como se comentó en el primer capítulo de fundamentación teórica, dado el superior estatus social que los grupos mayoritarios poseen frente a los minoritarios, aquéllos suelen presentar una imagen grupal o estereotipo más positivo que éstos. Sin embargo, ambos tienden a manifestar una opinión similar acerca de otros colectivos minoritarios presentes en su entorno. De estas afirmaciones se derivan las dos primeras hipótesis formuladas:

*Hipótesis 1.1.* La jerarquía grupal que se establezca a partir de los estereotipos manifestados hacia diferentes grupos étnicos por los adolescentes españoles y latinos será similar entre ambos grupos de participantes.

*Hipótesis 1.2.* El estereotipo que los adolescentes españoles manifiesten hacia los latinos será menos positivo que el que los latinos expresen hacia los españoles.

Además, los estereotipos manifestados hacia los distintos grupos estarán muy relacionados, entre otros aspectos, con el grado de semejanza que se perciba respecto del endogrupo, puesto que la percepción de similitudes favorecerá una disminución de la ansiedad intergrupal y de la amenaza percibida y un incremento de la atracción intergrupal. En esta afirmación se basa la tercera hipótesis, que se plantea del siguiente modo:

*Hipótesis 1.3.* Cuanto mayor sea la similitud percibida entre el exogrupo y el endogrupo, más positivo será el estereotipo manifestado.

---

<sup>1</sup> Para evitar repeticiones y favorecer la agilidad en la lectura no se especificará el grupo de participantes al que se refiere la hipótesis en el caso de que ésta se refiera tanto al grupo mayoritario autóctono (españoles) como al minoritario inmigrante (latinos).



Por otra parte, la preferencia que las personas manifiestan en sus valoraciones del endogrupo respecto de cualquier otro exogrupo es un fenómeno humano universal, aunque los grupos minoritarios tienden a manifestarlo en menor grado que los mayoritarios, como ya se vio en el primer capítulo de esta Tesis. De esta forma, cabe esperar que:

*Hipótesis 1.4.* Tanto los adolescentes españoles como los latinos presentarán favoritismo endogrupal, aunque su intensidad será mayor en el caso de los españoles.

Tal y como se mencionó en la fundamentación teórica cuando se describió el proceso de desarrollo de la identidad durante la adolescencia, a medida que los adolescentes crecen y desarrollan su identidad étnica se identifican más intensamente con su grupo étnico, por lo que es de esperar que expresen también opiniones más positivas sobre el endogrupo. De aquí se deriva la quinta hipótesis:

*Hipótesis 1.5.* El favoritismo endogrupal de los participantes se incrementará a medida que aumente su edad.

Este favoritismo endogrupal, sin embargo, no debería suponer la existencia de prejuicios hacia el exogrupo puesto que, asumiendo la distinción realizada por Brewer (2001), el rechazo hacia el exogrupo debe considerarse como un fenómeno diferente al del favoritismo endogrupal que representa un paso más hacia el conflicto intergrupal. La hipótesis sexta recoge este planteamiento:

*Hipótesis 1.6.* La intensidad con que se exprese el estereotipo endogrupal positivo no estará relacionada con la manifestación de un estereotipo exogrupal negativo.

#### *Objetivo 2. Contacto y estereotipos intergrupales*

El segundo objetivo de este trabajo proponía el análisis de la frecuencia y características del contacto intra e intergrupal de los adolescentes latinos y españoles, así como la relación entre este contacto y los estereotipos que ambos grupos manifestaban entre sí.

Considerando que en numerosas ocasiones se ha comprobado que el fenómeno de la homofilia, descrito en la fundamentación teórica del estudio, se manifiesta entre los adolescentes a la hora de establecer relaciones sociales y de amistad, cabe esperar que también suceda en nuestro caso. Así, la primera hipótesis de este bloque queda formulada del siguiente modo:

*Hipótesis 2.1.* Tanto la frecuencia de contacto como el número de amigos pertenecientes al endogrupo será mayor que la frecuencia de contacto y el número de amigos pertenecientes al exogrupo.

Además, tal y como se ha visto desde un punto de vista evolutivo, a medida que los adolescentes crecen aumenta la necesidad de compartir tiempo y experiencias con otros chicos y chicas y la preferencia por personas que sean similares a ellos se incrementa también. Por ello, planteamos la segunda hipótesis:

*Hipótesis 2.2.* El contacto endogrupal se incrementará en mayor medida que el contacto exogrupal a medida que aumente la edad de los adolescentes.

Los numerosos estudios realizados sobre la *hipótesis del contacto* de Allport, entre los que se citaron diversos ejemplos y revisiones en la fundamentación teórica de esta Tesis, han constatado que el contacto intergrupar, bajo determinadas condiciones, favorece la disminución del prejuicio y un aumento del afecto y estereotipos positivos hacia el grupo con cuyos miembros se establece el contacto. Las relaciones de amistad son consideradas como un contexto idóneo para que se produzca este tipo de contacto de calidad que favorezca una atracción y actitudes intergrupales positivas. En esta Tesis se han utilizado varias medidas del contacto intergrupar en las que se consideraba tanto la frecuencia y contexto del contacto con miembros del exogrupo que conformarían la red social del adolescente, como el número de relaciones de calidad o amigos que consideraban tener en dicho exogrupo. Por ello, podemos formular las siguientes hipótesis acerca de la relación entre contacto y estereotipos exgrupales:

*Hipótesis 2.3.* Cuanto mayor sea la frecuencia con que los adolescentes tengan contacto con compañeros del exogrupo, más positivos serán los estereotipos que manifiesten hacia dicho exogrupo.

*Hipótesis 2.4.* Cuanto mayor sea la cantidad de amigos en el exogrupo, más positivos serán los estereotipos que manifiestan hacia dicho exogrupo. Esta relación será más fuerte que la mencionada en la hipótesis 2.3

Además, puesto que a medida que aumenta la edad del adolescente su confianza en los amigos es mayor y éstos se convierten en su principal fuente de apoyo y referencia social, es de esperar que la influencia del contacto intergrupar sea mayor en este momento. Por lo tanto, anticipamos que:

*Hipótesis 2.5.* La intensidad de la relación entre el número de amigos en el exogrupo y el estereotipo manifestado hacia dicho exogrupo será más fuerte entre los adolescentes de mayor edad que entre los más jóvenes.

A medida que transcurre el tiempo de residencia en el país de acogida, se incrementan las oportunidades entre los adolescentes inmigrantes para establecer relaciones sociales y de amistad con personas autóctonas. La cantidad de amigos autóctonos ha sido considerada por distintos autores un indicador del grado de adaptación social de los miembros de grupos inmigrantes y tiende a mejorar a medida que aumenta el tiempo de residencia en el país. De esta forma, esperamos que:

*Hipótesis 2.6.* El contacto endogrupal será mayor entre los adolescentes latinos cuyo tiempo de residencia en España es más corto que entre aquellos que han residido en el país durante más tiempo.

*Hipótesis 2.7.* El número de amigos españoles de los adolescentes latinos será mayor entre los que han residido en España más tiempo que entre aquellos cuyo tiempo de residencia en el país ha sido más corto.

Por último, las investigaciones que apuntan a la conexión entre el nivel socioeconómico de los padres y el grado de contacto con la sociedad de acogida de los hijos apoyan la última hipótesis de este bloque:

*Hipótesis 2.8.* Los adolescentes latinos cuyos padres poseen un nivel educativo y ocupacional superior manifestarán un contacto más frecuente con otros chicos y chicas españoles y tendrán un mayor número de amigos españoles.

### *Objetivo 3. Actitudes de aculturación.*

El tercero de los objetivos propuestos era analizar las actitudes de aculturación que los adolescentes participantes en la investigación manifestaban hacia distintos grupos minoritarios, tanto de manera general, como en relación a diversos ámbitos específicos de aculturación.

A pesar de que en algunos de los estudios revisados en la fundamentación teórica se encontraron diferencias étnicas en el tipo de actitudes de aculturación preferidas, en la mayor parte de los trabajos existentes, así como en aquellos que específicamente evaluaron actitudes generales de aculturación entre adolescentes, la

actitud de aculturación mayoritariamente preferida tanto por los grupos autóctonos como por los inmigrantes era la integración.

Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, esta aparente coincidencia actitudinal en realidad parece esconder una serie de diferencias en las opiniones de autóctonos e inmigrantes sólo apreciables si estas actitudes se evalúan en relación con ámbitos de aculturación específicos o si se considera la intensidad con que unos y otros manifiestan acuerdo con el mantenimiento y la adaptación culturales. En el primer caso, el *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa* predice diferencias entre los grupos en función del grado en que el ámbito de aculturación evaluado pertenece al espacio público o periferia cultural o si se corresponde con un espacio más privado o núcleo central de la cultura. En el segundo caso, se han presentado algunos estudios en los que se pone de manifiesto el mayor deseo de los grupos inmigrantes por mantener sus pautas culturales de origen, frente a la preferencia de los autóctonos por que los inmigrantes adopten aspectos culturales del país de acogida. Todas estas cuestiones han sido recogidas en las tres primeras hipótesis de este bloque, que se enuncian de la siguiente manera:

*Hipótesis 3.1.* La actitud general de aculturación más frecuente entre los adolescentes españoles y los latinos será la integración.

*Hipótesis 3.2.* Tanto españoles como latinos mostrarán actitudes de integración o asimilación en los ámbitos de aculturación más periféricos o públicos (fiestas e idioma), mientras que en aquellos más centrales o privados (religión) los españoles mantendrán estas actitudes pero los latinos preferirán la separación.

*Hipótesis 3.3.* Los adolescentes latinos mostrarán un mayor acuerdo que los españoles hacia el mantenimiento de la cultura de origen de los inmigrantes. Los españoles mostrarán más acuerdo que los latinos hacia la adaptación a la cultura del país de acogida. Estas diferencias se observarán en todos los ámbitos de aculturación y grupos inmigrantes considerados.

Asimismo, como se comentó en el apartado de revisión teórica correspondiente, también se han encontrado diferencias en el grado en que los grupos autóctonos e inmigrantes consideran compatibles la adaptación a la cultura mayoritaria y el mantenimiento de la cultura de origen que se refleja en el tipo de relación existente entre las actitudes de mantenimiento y adaptación manifestadas por cada grupo. Nuestras expectativas acerca de esta cuestión se resumen en la siguiente hipótesis:

*Hipótesis 3.4.* La relación entre las actitudes de mantenimiento de la cultura de origen y de adaptación a la cultura española, tanto generales como específicas por ámbitos, será positiva entre los latinos, mientras que será negativa o no existirá entre los españoles.

Por otra parte, la existencia de estudios que relacionan diversas variables tanto sociodemográficas como psicosociales con las actitudes de aculturación preferidas por los grupos autóctonos e inmigrantes y que han sido comentados en el segundo capítulo, nos permiten formular las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 3.5.* Puntuaciones altas en favoritismo endogrupal estarán relacionadas con una preferencia por opciones de aculturación distintas de la integración, mientras que un favoritismo endogrupal bajo estará relacionado con la opción de integración.

*Hipótesis 3.6.* Entre los españoles, una alta similitud percibida respecto del exogrupo estará relacionada con las actitudes de asimilación o integración hacia dicho exogrupo.

*Hipótesis 3.7.* Cuanto mayor sea el tiempo de residencia de los adolescentes latinos en España, mayor será su preferencia por la opción de integración y menor por la de separación.

*Hipótesis 3.8.* El grado de discriminación percibida por los adolescentes latinos estará relacionado con sus actitudes de aculturación, de manera que aquellos que manifiesten no haber experimentado situaciones de discriminación, o haberlas experimentado en muy pocas ocasiones, expresarán una preferencia por la integración o asimilación en la sociedad de acogida mayor que aquellos que se hayan sentido discriminados con mayor frecuencia.

#### *Objetivo 4. Identidad étnica e identificación con la cultura española*

El cuarto objetivo de este estudio hacía referencia a la identidad étnica de los participantes, así como a la identificación con la cultura española de los adolescentes latinos.

La identidad étnica, a pesar de que durante mucho tiempo fue considerada un aspecto característico de los grupos minoritarios, es estudiada en la investigación actual en relación tanto a los miembros de grupos minoritarios como a los de grupos mayoritarios, a pesar de que en éstos últimos su relevancia psicológica sea menor

dado que existe una congruencia entre contexto cultural e identidad cultural. Por ello, cabe esperar que:

*Hipótesis 4.1.* Los adolescentes latinos mostrarán puntuaciones significativamente más altas en identidad étnica que los españoles.

Asimismo, los estudios de carácter evolutivo realizados apuntan a la existencia de un proceso de desarrollo de la identidad étnica significativo durante la adolescencia, reflejado en un incremento en los valores obtenidos en la medida de los distintos componentes del constructo, independientemente del origen étnico y del estatus social del grupo evaluado. En esta Tesis se utiliza como modelo teórico de la identidad étnica el propuesto por Phinney (1989, 1993) así como su escala de medida, en la que se asume la existencia de dos componentes de la identidad étnica, denominados *Exploración y Afirmación de la identidad étnica* (véase Capítulo 2). La segunda hipótesis anticipa que se obtendrán resultados similares a los obtenidos con esta escala en investigaciones previas acerca del desarrollo de la identidad étnica de los adolescentes de diferentes grupos étnicos:

*Hipótesis 4.2.* El nivel de exploración y de afirmación de la identidad étnica aumentará entre los adolescentes latinos y españoles a medida que se incremente su edad, con un periodo inicial de mayor desarrollo de la exploración seguido de un incremento similar del componente de afirmación.

Igualmente, puesto que la existencia de referentes e identidades culturales distintas en el contexto social inmediato parece favorecer que la identidad étnica se convierta en un aspecto importante de la identidad personal, cabe esperar que:

*Hipótesis 4.3.* Los adolescentes españoles que tengan más contacto con compañeros latinos presentarán puntuaciones más altas en identidad étnica que aquellos que tengan menor contacto.

Junto con el enfoque evolutivo, la identidad étnica ha sido estudiada también desde el punto de vista del proceso de aculturación de grupos minoritarios. Desde esta perspectiva, junto con la identidad étnica ha comenzado recientemente a considerarse significativo, especialmente en los grupos inmigrantes, el grado en que éstos se identifican con la sociedad de acogida o cultura mayoritaria con la que entran en contacto. Ambas variables han sido consideradas, desde distintas perspectivas, dos

dimensiones distintas de la identidad cultural de los miembros de estos grupos, por lo que cabe formular una cuarta hipótesis:

*Hipótesis 4.4.* No se observarán correlaciones estadísticamente significativas entre la identidad étnica y la identificación con la cultura española entre los adolescentes latinos.

Por otra parte, la identificación con la cultura de acogida ha sido considerada en ocasiones como un indicador del grado de adaptación psicológica del individuo a la sociedad de acogida, que se ve favorecida por el transcurso del tiempo desde el momento en que se produce el proceso migratorio. De ello se desprende la quinta hipótesis:

*Hipótesis 4.5.* A medida que aumente el tiempo de residencia en España se incrementará la identificación con la cultura española de los adolescentes latinos.

El contraste de las hipótesis que acaban de enunciarse, relacionadas con los cuatro objetivos específicos del presente trabajo, junto con los antecedentes teóricos y empíricos presentados en los dos primeros capítulos, darán fundamento a los modelos predictivos del estereotipo que los adolescentes latinos manifiestan acerca de los españoles y de las actitudes de aculturación que éstos expresan hacia aquellos, que constituyen el objetivo principal de esta investigación. La formulación y contraste de dichos modelos predictivos se desarrollará en el capítulo de resultados (capítulo 4), una vez se muestren los análisis y resultados obtenidos en el contraste de las hipótesis previas.

### 3. Participantes

Los participantes en la presente Tesis eran adolescentes inmigrantes de origen latinoamericano y autóctonos españoles, todos ellos alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, que asistían a centros educativos de titularidad pública situados en el municipio de Madrid.

La selección de los centros participantes en la investigación se realizó consultando, en primer lugar, los datos de empadronamiento del Ayuntamiento de Madrid a 1 de enero de 2005, y eligiendo cinco distritos municipales que presentaban un número elevado de inmigrantes empadronados y que contaban con la presencia de centros de Educación Secundaria públicos con más de una línea. Se estableció contacto por correo postal con los equipos directivos de todos los institutos públicos de Educación Secundaria de los cinco distritos para proponerles la participación en el estudio. De entre los que respondieron a la oferta se seleccionaron aquellos que manifestaron que era posible recoger la información necesaria aplicando el instrumento de evaluación en un grupo de cada uno de los cuatro cursos de Educación Secundaria, un total de ocho centros. Adicionalmente, se contó con la colaboración de un noveno centro en el que se realizaron los grupos de discusión previos a la aplicación del cuestionario y que se describen más adelante en este mismo apartado. Dicho centro de Educación Secundaria, de titularidad pública, como el resto, pertenecía también a un distrito municipal con un elevado número de inmigrantes, el distrito de Usera.

En el siguiente cuadro se presentan los distritos municipales seleccionados para la aplicación del cuestionario, así como el número de inmigrantes empadronados en cada uno de ellos y el de centros educativos donde se realizó la recogida de datos:

**Cuadro 3.1. Distribución de los centros en función del distrito**

Distrito	Inmigrantes empadronados	Centros que participaron en el estudio
Carabanchel	44.915	2
Centro	40.338	3
Ciudad Lineal	35.151	1
Tetúan	29.503	1
Villaverde	25.453	1

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes. Ayuntamiento de Madrid



El número total de adolescentes que respondieron al instrumento de evaluación fue de 1065, repartidos en 32 grupos distintos. De ellos, 176 casos fueron descartados por no haber respondido adecuadamente al cuestionario, bien porque se detectaron respuestas al azar o bien porque no se obtuvo respuesta en un número considerable de ítems.

Tras explorar las respuestas de los adolescentes inmigrantes en relación con su país de nacimiento, se observó que en su mayoría (90.4%) eran de origen latinoamericano y que el resto procedían de diversos países (Europa del Este, Marruecos, África, China, distintos países de la Unión Europea). Uno de los objetivos principales de esta Tesis era analizar el punto de vista del grupo minoritario, sin embargo, se consideró conveniente trabajar sólo con las respuestas de aquellos que procedían de países latinoamericanos, puesto que el número de adolescentes procedentes de otros países era muy limitado y, por tanto, las posibilidades de realizar análisis comparativos con dichos participantes eran escasas.

Así, el número final de participantes en el estudio fue 804, de los cuales un 50.7% eran varones y un 49.3% eran mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y los 17 años.

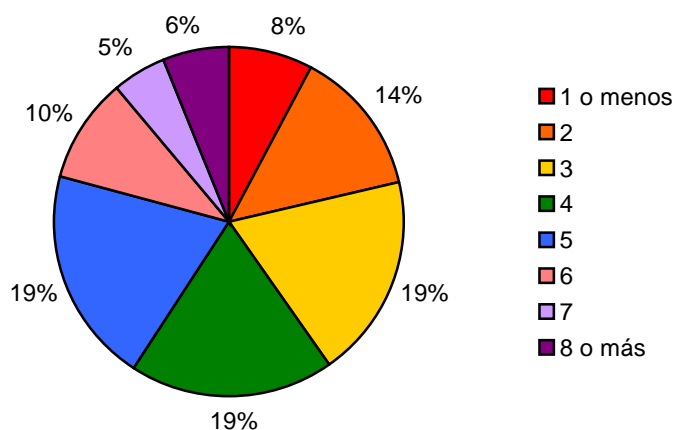
Del total de participantes, 471 adolescentes eran españoles y 333 eran de origen latinoamericano. Para la asignación de los participantes a estos dos grupos se tuvo en cuenta tanto el país de nacimiento del adolescente como el de sus padres, de tal forma que los tres debían haber nacido en España en el caso de los participantes autóctonos y en países de Latinoamérica en el caso de los adolescentes latinos. No existían diferencias estadísticamente significativas en la edad media de ambos grupos, que en el caso de los españoles era de 14.4 (d.t.=1.4) y en el de los latinos de 14.5 años (d.t.=1.4). La proporción de varones y mujeres también estaba equilibrada, con un 51.8% de varones en el grupo español y un 49.2% en el latino.

Por lo que se refiere al país de origen de los participantes latinos, un porcentaje mayoritario (64%) procedía de Ecuador, mientras que los originarios de otros países presentaban una frecuencia mucho menor. Entre ellos, predominan países sudamericanos (Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela, etc.), aunque también hay algunos centroamericanos (Honduras, Nicaragua) y caribeños (República Dominicana, Cuba). La distribución de los participantes latinos en función de su país de origen se muestra en la tabla 3.1.

**Tabla 3.1. País de nacimiento de los participantes latinos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ecuador	213	64.0	64.0
Perú	31	9.3	73.3
Colombia	27	8.1	81.4
República Dominicana	22	6.6	88.0
Bolivia	12	3.6	91.6
Venezuela	6	1.8	93.4
Argentina	5	1.5	94.9
Cuba	5	1.5	96.4
Brasil	4	1.2	97.6
Uruguay	3	.9	98.5
Chile	2	.6	99.1
Honduras	1	.3	99.4
Nicaragua	1	.3	99.7
Paraguay	1	.3	100
Total	333	100.0	

En la figura 3.1 se presenta la distribución de los participantes latinos en función del tiempo de residencia en España. Partiendo del número de meses de residencia, se determinó el número de años considerando intervalos de 12 meses cuyo valor medio equivalía a un año completo (p. e., 6-18, 18-30, etc.), de manera que, por ejemplo, se asignó un año de residencia a un participante tanto si éste había residido durante 9 meses en el país como si lo había hecho durante 15 meses. A partir de 18 meses, sin embargo, se consideraba como dos años de residencia. El tiempo de residencia medio fue de 4.2 años (d.t.=2.3). Un porcentaje mayoritario de adolescentes (71%) había residido en España durante un tiempo comprendido entre los 2 y los 5 años (más de un año y medio y menos de cinco y medio).

**Figura 3.1. Tiempo de residencia en años de los participantes latinos**

En cuanto al nivel de estudios y ocupacional de los padres (tablas III.2 y III.3), cabe mencionar que los porcentajes de padres y madres con estudios universitarios y nivel ocupacional profesional, es decir, con el nivel educativo y ocupacional más alto, es similar entre los adolescentes españoles y los latinos.

Por lo que se refiere al nivel ocupacional, existen diferencias de género compartidas por ambos grupos, como por ejemplo una mayor concentración de madres en trabajos no cualificados y de padres en trabajos cualificados en los que no es necesaria una titulación universitaria. Las principales diferencias se sitúan en el porcentaje de madres que no trabajan en la actualidad, que es superior entre los españoles. Por lo que se refiere al nivel de estudios, padres y madres latinos y españoles se distribuyen de manera similar en los diferentes niveles educativos, predominando los que cuentan con estudios secundarios completos.

**Tabla 3.2. Nivel ocupacional de los padres**

	Padre		Madre	
	Españoles	Latinos	Españoles	Latinos
	(%)	(%)	(%)	(%)
Profesional	17.0	9.3	14.0	7.5
Empresario	20.4	6.9	20.6	9.6
Trabajo cualificado	29.3	36.6	8.9	9.0
Trabajo no cualificado	26.3	45.6	28.7	64.0
No trabaja actualmente	7.0	1.5	27.8	9.9

**Tabla 3.3. Nivel de estudios de los padres**

	Padre		Madre	
	Españoles	Latinos	Españoles	Latinos
	(%)	(%)	(%)	(%)
Universitarios	18.0	21.0	18.5	20.1
Estudios técnicos	17.0	16.2	17.4	13.8
Estudios secundarios completos	43.3	46.8	45.2	52.6
Estudios primarios completos	20.4	14.1	17.0	12.6
No ha ido a la escuela	1.3	1.8	1.9	.9

#### 4. Variables e instrumentos

Para la recogida de datos de esta Tesis se elaboró un cuestionario que fue aplicado a los adolescentes de origen español e inmigrante participantes. Algunos de los ítems incluidos en dicho cuestionario fueron diseñados para ser aplicados exclusivamente a los participantes de origen inmigrante. Por esta razón, en las instrucciones se introdujo una consigna específica para que dichos participantes respondieran a las preguntas señaladas y que los españoles no lo hicieran. Puesto que no se conocía de antemano el origen de cada uno de los participantes se optó por esta versión única del cuestionario con instrucciones específicas para cada grupo con el propósito de facilitar su administración y evitar susceptibilidades por parte de los participantes en el momento de la recogida de datos.

El cuestionario completo consta de 185 ítems en total –organizados en 7 apartados–, de los cuales 11 ítems son específicos para inmigrantes. En cuanto a la modalidad de respuesta, la mayor parte de los ítems son de alternativas múltiples, con una escala de respuesta de cinco puntos. Las respuestas de esta escala varían en función del tipo de pregunta planteada y representan, en algunos casos, grado de acuerdo con el enunciado (*nada de acuerdo, poco de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo*), frecuencia de realización de un comportamiento (*nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, casi siempre*) o cantidad (*ninguno, pocos, algunos, muchos, la mayoría*). En el caso de algunos ítems que miden aspectos sociodemográficos, así como el ítem en el que se identifica el grupo étnico del participante el formato de respuesta fue abierto.

En el cuadro 3.2 se presenta un esquema de las variables incluidas, así como de los ítems utilizados para medirlas y su ubicación en el cuestionario. En él se especifican cuáles fueron los ítems de aplicación exclusiva para inmigrantes. En el Anexo 1 puede consultarse el cuestionario utilizado.

A continuación se describirán con detalle las variables consideradas en la investigación, así como los instrumentos de evaluación empleados para su medida:

**Cuadro 3.2. Relación de variables incluidas en el cuestionario e ítems utilizados para su medida**

<b>Variables</b>	<b>Ítems</b>
<b>Actitudes intergrupales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereotipo intra e intergrupar (12 atributos y 7 grupos étnicos: 84 ítems)</li> </ul>	<b>3(1)(a) - 3(12)(g)</b>
<b>Contacto intra e intergrupar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto dentro del instituto (1 ítem por cada uno de los 7 grupos étnicos)</li> <li>• Contacto fuera del instituto (1 ítem por cada uno de los 7 grupos étnicos)</li> <li>• Relaciones de amistad (1 ítem por cada uno de los 7 grupos étnicos)</li> </ul>	<b>5(1)(a) - 5(7)(a)</b> <b>5(1)(b) - 5(7)(b)</b> <b>5(1)(c) - 5(7)(c)</b>
<b>Identidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad étnica (21 ítems)</li> <li>• Identificación con la cultura española (1 ítem) (exclusivo inmigrantes)</li> </ul>	<b>2(1) - 2(21)</b> <b>4(1)</b>
<b>Actitudes de aculturación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes de aculturación generales (2 ítems)</li> <li>• Actitudes de aculturación específicas por ámbito y grupo (5 ámbitos y 3 grupos étnicos: 30 ítems)</li> </ul>	<b>6(1) - 6(2)</b> <b>6(3)(a) - 6(12)(c)</b>
<b>Otras variables relacionadas con las actitudes intergrupales y de aculturación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Similitud intergrupar percibida (1 ítem por cada uno de los 7 grupos étnicos)</li> <li>• Discriminación percibida: frecuencia en relación con la persona que discrimina, tipo de discriminación percibida (10 ítems) (exclusivo inmigrantes)</li> <li>• Variables sociodemográficas: edad, sexo, país de nacimiento, tiempo de residencia en España, país de nacimiento del padre y de la madre, nivel ocupacional del padre y de la madre, nivel de estudios del padre y de la madre (10 ítems)</li> </ul>	<b>7(1) - 7(7)</b> <b>4(2) - 4(11)</b> <b>1(1) - 1(10)</b>

#### **4.1. Actitudes intergrupales**

En este trabajo partimos de la concepción del prejuicio como actitud intergrupar y nos centramos en la medida de uno de sus componentes, el cognitivo, definido como el conjunto de atributos que utilizan las personas para definir o caracterizar a los miembros de un grupo social (Brown, 1995). Puesto que uno de los aspectos centrales de esta investigación era analizar la imagen que adolescentes españoles y latinos manifiestan hacia diferentes grupos étnicos, así como evaluar el favoritismo endogrupar manifestado por los participantes, se optó por medir el estereotipo, lo cual permitía analizar la imagen y las creencias de los adolescentes sobre distintos grupos étnicos, incluido el endogrupo. Dado que la tendencia actual en la medida de actitudes es recoger por separado las evaluaciones positivas y negativas que se emiten hacia el objeto actitudinal (Maio, Olson, Bernard y Luke, 2003), se tuvo en cuenta este aspecto a la hora de diseñar el instrumento.

Para determinar el contenido de esta medida se realizaron dos grupos de discusión con adolescentes españoles e inmigrantes de diferentes grupos étnicos en un centro educativo de similares características a aquellos de los que procedían los participantes en el estudio. Los alumnos que participaron en estos grupos de discusión fueron seleccionados por la jefatura de estudios del centro para formar parte de la actividad, teniendo en cuenta que estuvieran representados tantos países de origen como fuera posible y que se tratara de alumnos con suficiente conocimiento del español (en el caso de los alumnos inmigrantes) como para participar en la discusión. Mientras que uno de los grupos estuvo formado exclusivamente por alumnos de origen español, en el otro estuvieron representados todos los grupos culturales minoritarios presentes en el centro, esto es, latinoamericanos, asiáticos y africanos. Cada grupo estaba formado por ocho alumnos y la tarea propuesta consistía en que *enunciaran características que consideraran relevantes para chicos y chicas de su edad a la hora de determinar cómo valoraban a un compañero*, y que *enunciaran el polo positivo y el negativo de cada una de esas características*. Este mismo procedimiento fue utilizado con similar propósito por Phinney, Ferguson y Tate (1997) en un estudio con adolescentes de diferentes grupos étnicos.

Tras considerar las respuestas obtenidas se seleccionaron aquellos atributos positivos y negativos que, bien habían sido mencionados en ambos grupos, bien habían sido propuestos sólo en uno de ellos pero contaban con un consenso total por parte de ese grupo acerca de su relevancia y del sentido de la valoración (positiva o negativa) que expresaban. De entre éstos, se eliminaron los que no estaban formulados de un modo suficientemente claro o cuyo significado era muy similar al de otro atributo previamente definido. La medida final estuvo compuesta por doce adjetivos o expresiones. La mitad de estos atributos habían sido formulados por los participantes en los grupos de discusión para expresar una valoración positiva (p.e. *divertidos/as*, *sinceros/as*, *aceptan a la gente sin fijarse en las apariencias*) y la otra mitad para expresar una valoración negativa (p.e. *se creen los/as mejores*, *se portan mal con los demás*, *raros/as*).

En la aplicación final de la medida a los participantes se pidió a éstos que señalaran el grado en que dichos atributos podían ser asignados a siete grupos culturales distintos (*latinos*,  *europeos del Este*,  *asiáticos*,  *magrebíes*,  *españoles*,  *gitanos*,  *africanos subsaharianos*), en función del número de personas de cada grupo que consideraban que manifestaban dicho atributo. Para ello, los participantes utilizaban una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significaba que *ninguno* de los

chicos o chicas del instituto del grupo correspondiente podían ser descritos con ese atributo, y 5 que el atributo en cuestión era aplicable a *la mayoría* de ellos. Para clarificar el significado de las etiquetas empleadas para denominar a los grupos se incluyó en el enunciado un cuadro resumen con el nombre de los países de procedencia que se consideraron más representativos de cada uno de ellos.

Los participantes recibieron instrucciones para responder únicamente en el caso de que conocieran a compañeros en el centro que pertenecieran a alguno de los grupos propuestos. Con esta instrucción se pretendía que la atribución de las características a los grupos se basara en la asignación del atributo a algún miembro de ese grupo del que tuvieran cierto conocimiento. En el caso de que el participante no se sintiera cómodo contestando sobre un determinado grupo porque afirmaba no conocer lo suficiente a esos compañeros como para emitir un juicio, se le permitía dejar en blanco la columna del grupo correspondiente.

Por último, para tratar de evitar que a la hora de responder se reprodujera un mismo patrón de respuesta en cada atributo para los distintos grupos se pidió a los participantes que describieran a un grupo respondiendo a todos los atributos referidos a él antes de comenzar con el grupo siguiente.

Para trabajar con las respuestas obtenidas con este instrumento fue necesario realizar una serie de análisis previos sobre su estructura que condujeron a la eliminación de algunos atributos. En primer lugar, se procedió a determinar la equivalencia de la medida entre los dos grupos de participantes (latinos y españoles) en su evaluación mutua y endogrupal. Se decidió analizar la estructura de la escala utilizando únicamente estas puntuaciones, valoración endogrupal y hacia españoles/latinos, porque es en ellas donde se obtuvo un mayor número de respuestas. Para comprobar que la estructura de las cuatro subescalas (españoles describiendo a españoles; españoles describiendo a latinos; latinos describiendo a latinos; latinos describiendo a españoles) era equivalente y que las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas podían ser comparadas entre sí se realizó un análisis factorial exploratorio.

Este primer análisis reveló que las estructuras de las subescalas eran diferentes: mientras que en el caso de los españoles describiendo a los latinos los atributos se distribuían en dos factores, en el resto de subescalas aparecía un tercer factor formado únicamente por uno o dos elementos. Al analizar la saturación de los

distintos ítems se observó que había dos, *tímidos/as* y *siempre están hablando de su país*, que podían estar provocando esta variación estructural. Se trata de dos atributos cuya interpretación es ambigua: describir a una persona como tímida puede tener connotaciones positivas o negativas, en función de las características de personalidad y preferencias de la persona que emite la evaluación; de la misma manera, el hecho de que un compañero hable mucho sobre su país de origen puede ser interpretado como una característica agradable o desagradable en función, por ejemplo, de si la persona que evalúa es del mismo origen que el evaluado. Puesto que, tanto desde un punto de vista psicométrico como de contenido, los atributos mencionados parecían estar alterando el sentido de la evaluación realizada por cada uno de los grupos, se decidió suprimir ambos elementos de las subescalas y volver a explorar su estructura.

Así pues, se realizó un análisis factorial exploratorio sobre las puntuaciones de los diez atributos restantes. Este segundo análisis mostró una estructura bifactorial en las cuatro subescalas, que correspondía con la estructura esperada. Los atributos que teóricamente evaluaban el estereotipo grupal positivo presentaron saturaciones superiores en uno de los factores y los que medían el estereotipo grupal negativo lo hicieron en el otro. En la mayor parte de los elementos esta saturación era superior a .50 en el factor correspondiente e inferior a .30 en el otro factor, con la excepción del atributo *aceptan a la gente sin fijarse en las apariencias*, que en la subescala de españoles describiendo al endogrupo presentaba saturaciones inferiores a .40 en ambos factores. Para obtener estructuras equivalentes en las cuatro subescalas se optó por eliminar este atributo en todas ellas.

Puesto que era de esperar que existiera alguna relación entre los factores de estereotipo positivo y negativo de cada subescala se realizó un análisis factorial exploratorio final con rotación oblimin. Dicho análisis mostró que los dos factores extraídos explicaban un 52% de la varianza de la subescala de estereotipo endogrupal español, un 46% del de los latinos, un 60% de la subescala de estereotipo que los españoles expresaban acerca de los latinos y un 48% del estereotipo que los latinos manifestaban acerca de los españoles.

El factor de estereotipo grupal positivo estaba compuesto por cinco atributos (*sinceros, saben escuchar, divertidos, limpios, abiertos/as y sociables*) y el de estereotipo grupal negativo por cuatro (*se cierran en su grupo, se portan mal con los demás, se creen los/las mejores, raros/as*), cuyas saturaciones pueden consultarse en la tabla 3.4.



Las puntuaciones en la medida de estereotipo endo y exogrupal fueron obtenidas invirtiendo la puntuación en el estereotipo negativo del grupo en cuestión y calculando la media entre éste y el estereotipo positivo correspondiente. De esta forma, la puntuación final de cada grupo puede considerarse como un indicador de imagen positiva hacia el correspondiente grupo.

Los indicadores de fiabilidad fueron determinados a través de pruebas de consistencia interna de cada una de las medidas de estereotipo endo y exogrupal, así como de los factores de estereotipo positivo y negativo de cada una de ellas. Los coeficientes *alfa* de Cronbach globales obtenidos en cada una de las medidas globales de estereotipos grupales (tabla 3.5) fueron superiores en todos los casos al valor .70 y mayores que los obtenidos en cada uno de los factores. Por su parte, los coeficientes *alfa* correspondientes a los factores que medían estereotipo negativo presentaron valores inferiores a los de estereotipo positivo.

**Tabla 3.4. Saturación de los ítems de estereotipo grupal en españoles y latinos**

	Españoles				Latinos			
	Latinos		Españoles		Latinos		Españoles	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Sinceros/as	.87	.12	.70	-.06	.59	-.18	.68	.02
Saben escuchar	.83	.02	.74	-.06	.70	-.16	.78	.09
Divertidos	.68	-.07	.77	.11	.68	.21	.68	-.05
Limpios/as	.65	-.09	.75	.02	.63	.02	.63	-.15
Abiertos/as y sociables	.59	-.24	.59	-.08	.62	-.05	.74	.01
Se cierran en su grupo	.05	.82	.23	.83	.13	.68	.11	.72
Raros/as	.03	.79	-.26	.54	-.15	.44	-.04	.49
Se creen los/las mejores	-.07	.71	-.07	.66	.04	.75	-.05	.72
Se portan mal con los demás	-.20	.65	-.29	.58	-.19	.72	-.05	.72

**Tabla 3.5. Coeficientes *alfa* de Cronbach de la medida de estereotipo grupal**

	Españoles		Latinos	
	Estereotipo de españoles	Estereotipo de latinos	Estereotipo de latinos	Estereotipo de españoles
Estereotipo positivo	.77	.82	.68	.75
Estereotipo negativo	.66	.77	.60	.60
Subescala completa	.78	.87	.70	.74

#### 4.2. Contacto intra e intergrupar

El grado de contacto de los participantes con el endogrupo y con diferentes exogrupos fue evaluado por medio de tres ítems que se respondían sobre una escala Likert de 5 puntos. El primero de ellos se refería a la *frecuencia con la que los participantes pasaban tiempo con compañeros de ese grupo dentro del instituto (C. d.)*; el segundo a la *frecuencia con la que pasaban tiempo con compañeros de ese grupo fuera del instituto (C. f.)*; y el tercero a *cuántos de sus amigos pertenecían a cada grupo (A)*. En los dos primeros casos, 1 significaba que *nunca* pasaban tiempo juntos y 5 que lo hacían *casi siempre*. En el ítem que evaluaba el número de amigos, 1 significaba *ninguno* y 5 *la mayoría*. Los grupos representados fueron los mismos que en la medida de estereotipos intergrupales, esto es, *latinos, europeos del Este, asiáticos, magrebíes, españoles, gitanos y africanos subsaharianos*.

Al calcular los coeficientes de correlación de Pearson entre los tres ítems referidos a contacto con un mismo grupo se obtuvieron valores altos tanto para los participantes españoles como para los latinos, lo cual indicaba que los tres ítems utilizados como medida del contacto estaban altamente relacionados entre sí (tabla 3.6).

**Tabla 3.6. Correlaciones entre los ítems que miden contacto**

	Españoles			Latinos		
	C.d.*C.f.	C.d.*A	C.f.*A	C.d.*C.f.	C.d.*A	C.f.*A
Españoles	.47***	.36***	.30***	.62***	.46***	.49***
Latinos	.59***	.54***	.53***	.58***	.39***	.43***
Gitanos	.55***	.47***	.47***	.44***	.23***	.32***
Subsaharianos	.54***	.57***	.46***	.64***	.57***	.56***
Asiáticos	.55***	.52***	.47***	.53***	.61***	.59***
Magrebíes	.63***	.63***	.62***	.65***	.50***	.53***
E. Este	.66***	.55***	.54***	.73***	.66***	.65***

\*\*\*  $p < .001$

Los análisis de los indicadores de fiabilidad realizados mostraron valores de *alfa* de Cronbach aceptables para la puntuación total de los tres ítems referidos al contacto con todos los grupos (tabla 3.7), excepto el de gitanos, que estaba ligeramente por debajo de .60. Por esta razón, se decidió tomar como medida del contacto con cada uno de los grupos el valor medio de las puntuaciones en los tres elementos.

**Tabla 3.7. Coeficientes alfa de Cronbach de la medida de contacto intergrupar**

	Españoles	Latinos	Gitanos	Subsaharianos	Asiáticos	Magrebíes	E. Este
Latinos	.77	.71	.57	.81	.79	.79	.86
Españoles	.63	.79	.74	.76	.76	.83	.81

#### **4.3. Identidad étnica e identificación con la cultura de acogida**

La identificación con la cultura de acogida sólo se evaluó en los adolescentes inmigrantes. Concretamente, se midió utilizando un ítem que hacía referencia a su identificación con la cultura española (*Siento que formo parte de la cultura española*), con una escala Likert de 5 puntos en la que 1 expresaba que no estaban de acuerdo con el enunciado y 5 que estaban totalmente de acuerdo.

Por su parte, la identificación con la cultura de origen de españoles y latinos fue evaluada por medio de la escala de Identidad Étnica Multigrupal (*Multigroup Ethnic Identity Measure, MEIM*) elaborada por Phinney (1992). Se realizó una primera traducción de la escala que fue puesta a prueba a modo de pilotaje en los dos grupos de discusión con adolescentes españoles e inmigrantes descritos en el apartado de la medida de actitudes intergrupales. El objetivo de esta aplicación era comprobar que la redacción de los elementos resultaba comprensible para la edad y características de los participantes en el estudio. Tras esta aplicación se decidió sustituir la expresión “grupo étnico”, presente en la mayor parte de los elementos de la escala original, por la de “grupo”, cambio que fue propuesto por los adolescentes españoles e inmigrantes de los grupos de discusión. Para delimitar el significado del término “grupo” que se utiliza en la prueba se consideró adecuado realizar una breve explicación acerca del tipo de grupos al que se referían las preguntas y presentar algunos ejemplos. Asimismo, por sugerencia de los adolescentes y también para favorecer la variabilidad de las puntuaciones, se decidió utilizar para las respuestas una escala Likert de 5 puntos (*1= nada de acuerdo; 5= máximo acuerdo*), en lugar de la original de 4.

Las puntuaciones de los participantes en esta escala fueron analizadas con el fin de estudiar la estructura de la prueba y compararla con la obtenida en otros estudios realizados con adolescentes de distintos grupos étnicos. Para realizar este análisis de estructura y consistencia interna de la adaptación de la MEIM empleada, se realizaron análisis factoriales exploratorios con las puntuaciones de los participantes españoles y latinos.

En este análisis inicial se observó que los dos elementos redactados en sentido negativo estaban interfiriendo en la obtención de una estructura similar a las encontradas en estudios anteriores con adolescentes de distintos orígenes (Roberts, Phinney, Masse, Chen Roberts y Romero, 1999; Yancey *et al.*, 2001), puesto que uno de ellos saturaba como elemento principal de un tercer factor formado únicamente por dos elementos y la saturación más alta del otro era de signo negativo. Se consideró que éstos dos elementos invertidos (*He pasado muy poco tiempo intentando aprender más sobre la cultura y la historia del grupo al que pertenezco* y *Tengo muchas dudas sobre cómo va a influir en mi vida el grupo al que pertenezco*) podrían estar ocasionando problemas de comprensión en los participantes, por lo que se decidió eliminarlos del análisis factorial. Este mismo procedimiento fue seguido por Roberts *et al.* (1999), quienes interpretaron que la redacción de los ítems podía ser confusa para los adolescentes.

Finalmente, fueron 12 los ítems incluidos en el análisis factorial exploratorio realizado con cada grupo de participantes. El método utilizado fue el de extracción de componentes principales con rotación oblimin, puesto que se esperaba que los factores extraídos formaran parte de un constructo superior, la identidad étnica, y por tanto, que estuviesen relacionados entre sí. En ambos análisis se obtuvo la estructura bifactorial esperada. En el caso de los latinos el porcentaje de varianza explicada por estos dos factores fue del 44.67% y en el de los españoles del 49.83%.

La composición de los factores fue la misma en ambos grupos. Tomando como referencia la composición original de la MEIM, la estructura de la escala tanto en el grupo autóctono como en el inmigrante cuenta con un primer factor –*Afirmación*– formado por ocho ítems pertenecientes a la subescala original de *Afirmación y pertenencia*, dos de la subescala de *Logro de la identidad étnica* y uno de *Comportamiento étnico*; y un segundo factor –*Exploración*– formado por cuatro ítems, tres de ellos pertenecientes a la subescala original de *Logro de la identidad étnica* y uno de *Comportamiento étnico*.

Como se muestra en la tabla 3.8, la mayor parte de los ítems presentan saturaciones superiores a .50 en el factor correspondiente, a excepción de tres ítems en el análisis de las puntuaciones de los latinos y uno en el de los españoles. En este último caso se trata de un ítem del factor *Exploración* relacionado con la participación en grupos o actividades formados mayoritariamente por miembros del endogrupo. Este resultado podría interpretarse desde el punto de vista de que para un grupo

mayoritario, como es el español en nuestro contexto, la participación en este tipo de grupos es algo habitual y la homogeneidad cultural no favorecería una mayor exploración de su identidad étnica, sino que más bien sería de esperar que la participación en actividades con personas de otros grupos culturales actuara como contexto facilitador de tal reflexión. Se trata, por tanto, de un ítem cuya aplicación a grupos mayoritarios como el nuestro es cuestionable. A pesar de esto, puesto que su saturación es mayor en este factor, se consideró como elemento de la subescala de *Exploración*.

**Tabla 3.8. Saturación de los elementos de la MEIM en españoles y latinos**

Ítem	Afirmación		Exploración	
	Espanoles	Latinos	Espanoles	Latinos
Estoy muy orgulloso/a de la cultura a la que pertenezco y de sus cualidades	.85	.78	-.11	-.23
Me siento bien al pensar en el país en que nací y la cultura de la que soy	.79	.68	-.04	.01
Siento una unión muy fuerte con el grupo al que pertenezco	.75	.59	.01	.28
Estoy contento/a por formar parte de mi cultura y mi grupo	.75	.74	-.07	-.34
Tengo un sentimiento muy fuerte de pertenencia a mi grupo	.71	.59	.07	.26
Tengo claro cuál es la cultura a la que yo pertenezco y lo que significa para mí	.67	.64	.04	.15
Hago cosas propias de la cultura o el país en que nací, como escuchar música, comer platos típicos u otras costumbres	.57	.56	-.01	.08
Tengo claro lo que es para mí pertenecer a mi grupo y lo que supone a la hora de relacionarme con personas de mi grupo y de otros grupos distintos del mío	.52	.43	.20	.27
Para aprender más sobre mi país y mi cultura, he hablado sobre este tema con varias personas	.00	.14	.81	.67
He intentado obtener información y saber más sobre mi país, su historia, tradiciones y costumbres	-.01	.27	.75	.49
Pienso mucho sobre cómo me va a afectar en la vida la cultura de la que vengo	.05	-.24	.60	.65
Participo en asociaciones, actividades o grupos formados mayoritariamente por personas de mi misma cultura	.24	.12	.37	.46

En el caso de los ítems que no tienen saturaciones superiores a .5 en el análisis de las puntuaciones de los latinos, dos de ellos pertenecen a la subescala de *Exploración* (uno coincide con el ítem antes comentado para españoles y el otro

obtiene una saturación muy próxima a .5) y el tercero a la de *Afirmación*. En todos los casos se observan saturaciones inferiores a .3 en el otro factor, por lo que se optó también por asumir que formaban parte de la subescala señalada. Aunque, como se verá a continuación, estos valores de saturación quedaron reflejados en la también baja consistencia interna obtenida en la subescala de *Exploración* en ambos grupos, especialmente en el latino.

La composición de los dos factores resultantes coincide en gran medida con la obtenida en el estudio de Roberts *et al.* (1999) y también en el de Yancey *et al.* (2001), en el que la escala MEIM se aplicó a 847 adolescentes de distintos orígenes (afroamericanos, asiáticos-americanos, latinos y blancos) muy similares en cuanto a su edad (de 11 a 17 años, con una edad media de 14.5 años) a los participantes en el presente estudio. En el Anexo 2 se muestra un cuadro comparativo de los ítems que componían cada uno de los factores en las investigaciones citadas y en la presente Tesis.

Al comparar con las anteriores investigaciones la estructura obtenida en este estudio puede observarse que, junto con la incorporación de dos elementos excluidos en uno o ambos de los estudios citados (elementos número 6 y 12), que se mantuvieron aquí porque cumplían los requisitos necesarios para ser incluidos en la medida final, la principal diferencia se encuentra en los ítems sobre comportamientos étnicos. A pesar de que en los dos estudios anteriores tanto el ítem sobre práctica individual de costumbres (11) como el elemento sobre participación en actividades con miembros del grupo étnico (13) formaban parte del factor *Exploración*, en la presente investigación cada uno de ellos forma parte de un factor. Así, mientras que el ítem sobre actividades con el grupo étnico sigue perteneciendo al factor *Exploración*, el relacionado con las prácticas individuales forma parte del de *Afirmación*. Parece que entre los adolescentes españoles y latinos la realización de prácticas culturales como las mencionadas en el ítem correspondiente (música del país, comida típica) representa más que una forma de búsqueda de su identidad, un signo de pertenencia a su grupo étnico y una forma de afirmar sus orígenes. Mientras que la participación en actividades o grupos mayoritariamente formados por personas de su mismo origen, que supone una implicación activa del individuo en su comunidad de origen, sí representaría una forma de explorar y obtener información sobre su procedencia.

Por lo que se refiere a la consistencia interna de la escala, la correlación media entre elementos en cada uno de los factores fue de .43 y .34 para españoles y latinos

en el factor *Afirmación* y de .32 y .23 respectivamente en el de *Exploración*. También se calculó el coeficiente *alfa* de Cronbach para la escala completa y para cada uno de sus componentes.

Los valores obtenidos (Tabla 3.9) muestran que el *factor Afirmación* cuenta con una alta consistencia interna, considerablemente mayor que el de *Exploración*, en el que los coeficientes *alfa* de Cronbach son relativamente bajos. Estos valores son, sin embargo, similares a los obtenidos en otras investigaciones en las que se aplicó la MEIM a adolescentes de distintos grupos étnicos (Roberts *et al.*, 1999; Spencer *et al.*, 2000; Yancey *et al.*, 2001; Pahl y Way, 2006).

**Tabla 3.9. Coeficientes *alfa* de Cronbach de la escala de identidad étnica**

	Espanoles	Latinos
Afirmación y pertenencia	.86	.80
Exploración	.58	.52
Total	.83	.77

#### **4.4. Actitudes de aculturación**

Para conocer la opinión de los adolescentes participantes acerca del modo en que los inmigrantes que viven en España deben comportarse o afrontar su proceso de aculturación se utilizaron diversos ítems. En primer lugar, con la intención de conocer la opinión general acerca de la forma de adaptación preferida, se emplearon dos ítems basados en el modelo de aculturación de Berry y utilizados previamente por Verkuyten (2002a). Uno de los elementos se refiere al grado en que están de acuerdo con que las personas extranjeras que residen en este país mantengan su cultura de origen (*Las personas de otras culturas que viven en España deben mantener lo máximo posible la cultura de la que proceden*); y el otro, con su acuerdo con la opinión de que deben adaptarse a la cultura del país donde se encuentran (*Las personas de otras culturas que viven en España deben adaptarse lo máximo posible a la cultura española*).

En segundo lugar, se evaluaron las actitudes de aculturación tanto de los adolescentes españoles como de los latinos hacia tres grupos culturales distintos (latinoamericanos, magrebíes y asiáticos) en relación con áreas de aculturación específicas. Por una parte, se evaluó el grado de mantenimiento cultural y adaptación

deseados en tres áreas concretas: fiestas, religión/creencias e idioma/acento. Y por otro lado, su opinión acerca del grado de contacto que deberían tener con personas del mismo origen y con personas españolas en dos tipos de situaciones: relaciones de amistad y establecimiento de una relación de pareja.

A pesar de que en las instrucciones de la prueba se indicaba a los participantes que debían contestar a las preguntas formuladas en relación con los tres grupos, en las aplicaciones iniciales muchos de los adolescentes no consideraron oportuno responder cuando decían no conocer a ninguna persona de ese grupo, igual que sucedía en la prueba de actitudes intergrupales. Por esta razón se modificó la instrucción para las siguientes aplicaciones indicando que contestaran sólo en el caso de que conocieran a personas del grupo correspondiente.

Todos los elementos fueron respondidos sobre una escala Likert de 5 puntos donde 1 significaba que no estaban de acuerdo con el enunciado y 5 que estaban totalmente de acuerdo. Para determinar el tipo de actitud de aculturación que los participantes presentaban, tanto de manera general como en cada uno de los ámbitos de aculturación (fiestas, religión, lengua, relaciones sociales y de pareja) y para los grupos inmigrantes propuestos (latinos, magrebíes y asiáticos), fue necesario combinar las respuestas acerca del mantenimiento y adaptación correspondientes. De manera adicional a las cuatro opciones propuestas inicialmente por Berry *et al.* (1989) se definieron otras, intermedias, en las que se reflejaba el mayor o menor grado de acuerdo y desacuerdo con los enunciados. Estas opciones fueron empleadas en la investigación de Navas *et al.* (2004) y los criterios de asignación a cada una de ellas se resumen en el cuadro 3.3.

**Cuadro 3.3. Criterios de asignación a los tipos de actitud de aculturación (tomado de Navas *et al.*, 2004)**

	<b>Mantenimiento</b>	<b>Adaptación</b>
Integración <b>(Int)</b>	Bastante (4) o Mucho (5)	Bastante (4) o Mucho (5)
Asimilación <b>(A)</b>	Nada (1) o Poco (2)	Bastante (4) o Mucho (5)
Separación <b>(Sp)</b> o Segregación <b>(Sg)</b>	Bastante (4) o Mucho (5)	Nada (1) o Poco (2)
Marginación <b>(M)</b> o Exclusión <b>(E)</b>	Nada (1) o Poco (2)	Nada (1) o Poco (2)
Intermedia <b>(I)</b>	Algo (3)	Algo (3)
Marginación-Asimilación <b>(M-A)</b> o Exclusión-Asimilación <b>(E-A)</b>	Nada (1) o Poco (2)	Algo (3)
Separación-Marginación <b>(Sp-M)</b> o Segregación-Exclusión <b>(Sg-E)</b>	Algo (3)	Nada (1) o Poco (2)
Asimilación-Integración <b>(A-Int)</b>	Algo (3)	Bastante (4) o Mucho (5)
Separación-Integración <b>(Sp-Int)</b> o Segregación-Integración <b>(Sg-Int)</b>	Bastante (4) o Mucho (5)	Algo (3)



Como puede observarse, se ha respetado la terminología adoptada en el *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa* (Navas *et al.*, 2005) derivada del *Modelo Interactivo de Aculturación* (Bourhis *et al.*, 1997), en el que se tiene en cuenta si el grupo que emite la actitud es mayoritario o minoritario. Así, los términos *separación* y *marginación* hacen referencia a actitudes manifestadas por el grupo inmigrante y *segregación* y *exclusión* por el grupo autóctono.

#### **4.5. Similitud intergrupala percibida**

El grado de semejanza percibida entre los diferentes grupos y el endogrupo del participante fue evaluado utilizando una pregunta para cada uno de los siete grupos considerados a responder sobre una escala Likert de 5 puntos en la que 1 representaba la existencia de diferencias máximas entre las dos culturas y 5 diferencias mínimas. Se preguntaba a los participantes *cuánto creían que se parecían a él o ella las personas que procedían de culturas diferentes a la suya (latinos, europeos del Este, asiáticos, magrebíes, españoles, gitanos y africanos subsaharianos)*.

#### **4.6. Discriminación percibida**

Esta variable fue medida exclusivamente entre los participantes latinos. Para medir el grado en que los adolescentes latinos se sentían objeto de discriminación por su origen étnico se utilizaron nueve ítems tomados de Berry *et al.* (2006). Cuatro de ellos se referían a la frecuencia con que, a causa de su origen, se habían sentido mal tratados por diferentes personas: profesores, adultos de fuera del instituto, compañeros del instituto y otros chicos o chicas de fuera del instituto. Las respuestas se realizaban sobre una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significaba que *nunca* habían tenido esa experiencia de rechazo y 5 que *siempre* les había sucedido. Los otros cinco ítems se referían a su opinión sobre la existencia de un rechazo por parte de los españoles hacia ellos mismos o hacia otras personas de su país, así como a la experiencia personal de situaciones en las que hubiesen sido agredidos mediante insultos, amenazas o agresiones físicas a causa de su procedencia. En este caso también se utilizó una escala Likert de 5 puntos para responder (1= *nada de acuerdo*; 5= *máximo acuerdo*).

El análisis de estimación de coeficientes de fiabilidad (*alfa* de Cronbach) de los nueve ítems mostró un valor de .85 ( $N=333$ ). Como valor de esta variable se tomó la puntuación media en estos nueve ítems.

#### **4.7. Variables sociodemográficas**

Se solicitó a los participantes información sobre su edad, sexo, país de nacimiento y fecha de llegada a España en el caso de haber nacido en otro país. A partir de esta información se calculó el tiempo de residencia en España en años tal y como se explicó en el apartado de Participantes.

También se preguntó a los adolescentes acerca del país de nacimiento de sus padres, sus estudios y ocupación actual. Se utilizaron cinco categorías posibles de respuesta en ambos casos. Así, los niveles empleados en el caso de los estudios fueron: *estudios universitarios*, *técnicos* (adicionales a los secundarios pero no universitarios), *secundarios completos*, *primarios completos* y *no asistió a la escuela*. Y los propuestos para el nivel ocupacional fueron: *profesional* (relacionado con estudios universitarios), *empresario*, *trabajo cualificado* (titulación no universitaria requerida), *trabajo no cualificado* y *no trabaja en la actualidad*.

#### **5. Procedimiento**

La recogida de los datos de esta Tesis se realizó durante un período de cinco meses, en los cuales se visitaron los nueve centros públicos de Educación Secundaria del municipio de Madrid en los que se recabó información para este estudio.

En una primera fase, que duró aproximadamente un mes, se trabajó en dos grupos de discusión con alumnos de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de un centro de similares características a los ocho institutos donde se realizó la recogida final de datos. Como ya hemos señalado, los grupos de discusión tuvieron por objeto poner a prueba una de las medidas que se deseaba incluir en el cuestionario final –la escala de identidad étnica– y recoger información para redactar el contenido de otra –la de actitudes intergrupales–. El desarrollo de estas sesiones ha sido descrito en el apartado correspondiente a cada una de estas medidas.

Tras la redacción definitiva del cuestionario, en una segunda fase que duró aproximadamente cuatro meses, se recogieron los datos aplicando los cuestionarios en los otros ocho centros educativos participantes. Esta aplicación se realizó durante el horario normal de clases en el aula a la que asistían los adolescentes. Salvo dos ocasiones en que el tutor del grupo estuvo presente en la clase, la investigadora permaneció sola con el grupo de adolescentes durante la aplicación de la prueba. Al inicio de la sesión de evaluación se realizaba una breve presentación personal, de los

objetivos y de los contenidos del cuestionario y se daban una serie de instrucciones generales idénticas en todas las aulas para responder a las preguntas, insistiendo en la confidencialidad de las respuestas y la importancia de que fueran sinceros. Después de esto, se resolvían las dudas que hubiesen surgido hasta el momento y, a continuación, comenzaban a responder las preguntas de manera individual. Se les invitaba a que levantaran la mano si tenían alguna consulta que hacer mientras realizaban la prueba para que la investigadora las resolviera de forma individual. En el caso de que una misma pregunta se repitiera en varias ocasiones se procedía a dar la consigna correspondiente en voz alta para todo el grupo. En algunas ocasiones hubo alumnos que no conocían el idioma suficientemente como para responder las preguntas del cuestionario. En esos casos, se pedía al adolescente que contestara sólo lo que comprendiera y que no se preocupara por dejar en blanco el resto. Estos cuestionarios fueron excluidos del proceso de grabación de datos.

Aquí concluye la descripción de los aspectos metodológicos de la investigación realizada en esta Tesis. En los siguientes capítulos, 4 y 5, se presentarán los resultados obtenidos en este trabajo y sus conclusiones más importantes.



# Capítulo IV

## Resultados

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en la investigación realizada, agrupados en torno a los cuatro objetivos presentados en el capítulo anterior, tal y como fueron enunciadas las hipótesis a las que se pretende dar respuesta. Se desarrollarán, en primer lugar, los resultados relativos a los cuatro objetivos específicos formulados y, seguidamente, se mostrarán los modelos predictivos elaborados acerca del estereotipo exogrupal y las actitudes de aculturación de los adolescentes que participaron en nuestro estudio.

### **1. Estereotipos de los adolescentes españoles y latinos acerca de distintos grupos étnicos**

En primer lugar, para determinar los estereotipos que ambos grupos de adolescentes manifestaban tanto hacia el endogrupo –español o latino– como hacia los diferentes exogrupos propuestos (europeos del Este, asiáticos, magrebíes y subsaharianos), se analizaron las puntuaciones obtenidas en la medida de estereotipo grupal en cada uno de los atributos utilizados.

En las tablas 4.1 y 4.2 se muestran los estadísticos de tendencia central, media y desviación típica, de las valoraciones realizadas sobre cada uno de los grupos por los adolescentes españoles y latinos, así como el valor medio del estereotipo de cada grupo, calculado combinando las puntuaciones en los dos factores de la medida –estereotipo positivo y negativo–, descritos en el capítulo anterior.

Hay que señalar que, puesto que los participantes sólo respondían a las características de un grupo si conocían a algún compañero del instituto que, por su origen, perteneciera al grupo en cuestión, el número total de respuestas en cada grupo objeto de evaluación varía. No sucede lo mismo con las respuestas sobre la imagen del grupo español y del latino, puesto que en este caso todos los participantes contaban con compañeros pertenecientes a dichos grupos sobre los que emitir una valoración.

**Tabla 4.1. Estadísticos de tendencia central de los estereotipos grupales de españoles**

	Latinos (n =471)	Espanoles (n =471)	Europeos del Este (n =389)	Asiáticos (n =371)	Magreb. (n =359)	Gitanos (n =395)	Subsah. (n =311)
Divertidos/as	3.25 (1.07)	4.30 (.75)	2.99 (1.07)	2.85 (1.13)	2.69 (1.15)	3.24 (1.18)	3.07 (1.03)
Se creen los/as mejores	3.65 (1.16)	2.91 (.99)	2.64 (1.08)	2.18 (1.03)	3.34 (1.23)	3.91 (1.13)	2.56 (1.09)
Sinceros/as	2.66 (1.08)	3.54 (.92)	2.92 (1.00)	2.92 (1.07)	2.40 (1.07)	2.51 (1.19)	3.00 (.98)
Siempre hablando de su país/cultura	3.13 (1.23)	2.40 (1.13)	2.43 (1.02)	2.36 (1.11)	2.93 (1.17)	2.99 (1.33)	2.57 (1.12)
Aceptan sin fijarse en apariencias	2.79 (1.20)	3.36 (1.04)	3.23 (1.06)	3.18 (1.15)	2.74 (1.11)	2.42 (1.14)	3.11 (1.17)
Tímidos/as	2.20 (1.06)	2.71 (.93)	2.84 (1.03)	3.16 (1.19)	2.41 (1.08)	1.99 (1.11)	2.86 (1.00)
Se portan mal con los demás	3.07 (1.05)	2.46 (.89)	2.44 (1.00)	2.05 (.94)	3.16 (1.17)	3.50 (1.14)	2.37 (1.02)
Limpios/as	3.23 (1.11)	4.27 (.79)	3.45 (1.02)	3.49 (1.08)	2.76 (1.14)	2.78 (1.13)	2.92 (1.04)
Se cierran en su grupo	3.38 (1.23)	2.34 (1.07)	2.59 (1.13)	2.96 (1.27)	3.15 (1.23)	3.58 (1.29)	2.76 (1.07)
Saben escuchar	2.82 (1.06)	3.79 (.87)	3.18 (.98)	3.03 (1.00)	2.60 (1.05)	2.53 (1.06)	2.96 (.94)
Raros/as	2.83 (1.26)	2.15 (.89)	2.74 (1.14)	2.94 (1.17)	2.98 (1.18)	2.82 (1.14)	2.77 (1.07)
Abiertos/as y sociables	3.22 (1.19)	4.18 (.83)	3.25 (1.04)	2.91 (1.13)	2.87 (1.15)	2.87 (1.18)	3.17 (1.07)
Total	2.91 (.81)	3.80 (.54)	3.26 (.68)	3.22 (.59)	2.74 (.76)	2.67 (.75)	3.18 (.66)

**Tabla 4.2. Estadísticos de tendencia central de los estereotipos grupales de latinos**

	Latinos (n =333)	Españoles (n =333)	Europeos del Este (n =249)	Asiáticos (n =218)	Magreb. (n =210)	Gitanos (n =210)	Subsah. (n =167)
Divertidos/as	4.61 (.67)	3.74 (1.10)	3.21 (1.09)	2.86 (1.24)	3.07 (1.27)	2.86 (1.27)	3.43 (1.14)
Se creen los/as mejores	3.05 (1.10)	3.56 (1.12)	2.88 (1.12)	2.29 (1.07)	3.16 (1.30)	4.23 (1.08)	2.42 (1.08)
Sinceros/as	3.38 (1.03)	2.98 (1.08)	2.94 (1.03)	2.97 (1.01)	2.51 (1.03)	2.32 (1.17)	3.05 (1.05)
Siempre hablando de su país/cultura	3.32 (1.24)	2.93 (1.33)	2.69 (1.15)	2.57 (1.22)	2.75 (1.13)	3.25 (1.39)	2.71 (1.21)
Aceptan sin fijarse en apariencias	3.65 (1.22)	3.10 (1.15)	3.25 (1.12)	3.30 (1.28)	3.02 (1.16)	2.54 (1.20)	3.35 (1.15)
Tímidos/as	2.56 (1.06)	2.47 (1.10)	2.84 (1.11)	3.26 (1.22)	2.59 (1.17)	2.04 (1.19)	2.73 (1.14)
Se portan mal con los demás	2.58 (1.03)	2.89 (1.07)	2.57 (1.01)	2.07 (.91)	3.23 (1.27)	3.83 (1.22)	2.34 (1.13)
Limpios/as	4.25 (.88)	3.53 (1.16)	3.61 (1.06)	3.37 (1.17)	2.93 (1.17)	2.69 (1.12)	3.09 (1.14)
Se cierran en su grupo	2.90 (1.21)	2.91 (1.19)	2.93 (1.18)	3.26 (1.31)	3.16 (1.24)	3.65 (1.26)	2.81 (1.17)
Saben escuchar	3.64 (1.06)	3.25 (1.11)	3.33 (1.06)	3.21 (1.16)	2.89 (1.16)	2.28 (1.04)	3.33 (1.14)
Raros/as	2.12 (1.05)	2.59 (1.17)	2.71 (1.16)	2.80 (1.30)	2.97 (1.26)	3.12 (1.35)	2.66 (1.18)
Abiertos/as y sociables	4.05 (.99)	3.81 (1.10)	3.39 (1.01)	3.03 (1.21)	2.99 (1.15)	2.67 (1.27)	3.49 (1.21)
Total	3.69 (.55)	3.26 (.64)	3.26 (.58)	3.22 (.58)	2.87 (.68)	2.44 (.71)	3.35 (.61)

Para analizar con mayor detenimiento el contenido de los estereotipos que españoles y latinos expresan respecto de los distintos grupos, se procedió a señalar aquellos atributos especialmente destacados de cada uno de ellos. Así, en el cuadro 4.1 se muestran en dos columnas distintas las características en las que españoles y latinos valoran por encima de la puntuación intermedia de la escala de respuesta utilizada (3) a cada uno de los exogrupos.

**Cuadro 4.1. Características destacadas en los estereotipos grupales expresados por adolescentes españoles y latinos**

	Espanoles	Latinos
Espanoles	<i>Abiertos y sociables</i> <i>Saben escuchar</i> <i>Aceptan sin fijarse en las apariencias</i> Sinceros <i>Divertidos</i>	Se creen los mejores <i>Abiertos y sociables</i> <i>Saben escuchar</i> Limpios <i>Aceptan sin fijarse en las apariencias</i> <i>Divertidos</i>
Latinos	Raros Tímidos <i>Siempre están hablando de su país</i> <i>Se creen los mejores</i> <i>Limpios</i> Sinceros <i>Divertidos</i>	<i>Siempre están hablando de su país</i> <i>Se creen los mejores</i> Abiertos y sociables Saben escuchar <i>Limpios</i> Aceptan sin fijarse en las apariencias Sinceros <i>Divertidos</i>
Europa del Este	Raros <i>Siempre están hablando de su país</i> <i>Saben escuchar</i>	Abiertos y sociables <i>Saben escuchar</i> Limpios Aceptan a la gente sin fijarse en las apariencias <i>Divertidos</i>
Asiáticos	Se portan mal con los demás <i>Siempre están hablando de su país</i> <i>Abiertos y sociables</i> <i>Saben escuchar</i>	Se cierran en su grupo Tímidos <i>Abiertos y sociables</i> <i>Saben escuchar</i> Limpios Aceptan sin fijarse en las apariencias
Magrebíes	<i>Se cierran en su grupo</i> <i>Se portan mal con los demás</i> <i>Se creen los mejores</i>	<i>Se cierran en su grupo</i> <i>Se portan mal con los demás</i> <i>Se creen los mejores</i> <i>Divertidos</i>
Gitanos	<i>Se cierran en su grupo</i> <i>Se portan mal con los demás</i> <i>Se creen los mejores</i> <i>Divertidos</i>	Raros <i>Se cierran en su grupo</i> <i>Se portan mal con los demás</i> <i>Siempre están hablando de su cultura</i> <i>Se creen los mejores</i>
Africanos subsaharianos	<i>Abiertos y sociables</i> <i>Aceptan sin fijarse en las apariencias</i> <i>Divertidos</i>	<i>Abiertos y sociables</i> Saben escuchar Limpios <i>Aceptan sin fijarse en las apariencias</i> Sinceros <i>Divertidos</i>



Considerando las características destacadas en las que las descripciones de ambos grupos coinciden y que se resaltan en cursiva en el cuadro 4.1, puede afirmarse que los magrebíes y los gitanos son los grupos que presentan un estereotipo más negativo tanto entre los adolescentes españoles como entre los latinos, puesto que son descritos con atributos como *cerrarse en su grupo*, *portarse mal con los demás* o *creer que ellos son los mejores*.

Por otra parte, el grupo que presenta un estereotipo más positivo tanto entre españoles como entre latinos es el africano subsahariano, puesto que estos compañeros son percibidos como *abiertos*, que *aceptan a las personas* y *divertidos*. Los aspectos en los que latinos y españoles coinciden a la hora de describir a los asiáticos son igualmente positivos, ambos relacionados con la capacidad comunicativa de estos compañeros, descritos como *abiertos y sociables* y con *habilidad para escuchar*. Esta última característica también es común en las descripciones que españoles y latinos hacen de sus compañeros de Europa del Este. Este es el grupo en el que la coincidencia en número de atributos es menor, puesto que difieren en el resto de aspectos destacados con puntuación superior al valor intermedio de la escala de respuesta.

Por lo que se refiere al estereotipo de los latinos, hay que señalar que ambos grupos coinciden en destacar características positivas (p.e., ser *limpios*, *sinceros* y *divertidos*) y negativas (p.e., *estar siempre hablando de su país* y *creer que son los mejores*), aunque el resto de atributos no coincidentes son positivos en el caso de las respuestas de los latinos y negativos en el caso de los españoles. Algo similar sucede con la imagen del grupo español, sobre la que existe acuerdo en cuanto a ciertos atributos positivos (*abiertos y sociables*, *saben escuchar*, *aceptan a la gente sin fijarse en las apariencias* y son *divertidos*), que son matizados por un atributo negativo –*se creen los mejores*– en el estereotipo que expresan los latinos, y que no aparece en el de los propios españoles.

Así pues, el análisis descriptivo realizado apunta a la existencia de aspectos comunes pero también de diferencias en la imagen que los participantes españoles y latinos tienen de distintos grupos. Para comprobar estadísticamente la existencia de estas diferencias en los estereotipos, una vez analizadas las respuestas a cada uno de los atributos, se realizaron pruebas *t* de Student con las puntuaciones totales del instrumento, obtenidas al combinar los dos factores que componían cada una de ellas –estereotipo positivo y estereotipo negativo–, descritos en el capítulo metodológico. Se

obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en estereotipo endogrupal de españoles ( $M=3.80$ ;  $d.t.=0.4$ ) y latinos ( $M=3.69$ ;  $d.t.=0.55$ ) a favor de los primeros ( $t_{(704.37)}=2.71$ ;  $p<.01$ ), un resultado que refleja la tendencia encontrada en la literatura sobre actitudes intergrupales a que los grupos mayoritarios presenten un estereotipo endogrupal más positivo que los minoritarios.

Por otra parte, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el estereotipo exogrupal de magrebíes, africanos subsaharianos y gitanos. Los estereotipos expresados por los españoles acerca de los grupos magrebí ( $M=2.74$ ;  $d.t.=0.76$ ) y subsahariano ( $M=3.18$ ;  $d.t.=0.66$ ) fueron menos positivos que los manifestados por los latinos ( $M=2.87$ ;  $d.t.=0.68$ ) ( $t_{(567)}= -2.04$ ;  $p<.05$ ) ( $M=3.35$ ;  $d.t.=0.61$ ) ( $t_{(363.90)}= -2.73$ ;  $p<.005$ ). En cuanto al grupo gitano, aunque el estereotipo manifestado por ambos grupos era negativo, lo fue en menor medida entre los españoles ( $M=2.67$ ;  $d.t.=0.75$ ) que entre los latinos ( $M=2.44$ ;  $d.t.=0.71$ ) y esta diferencia fue estadísticamente significativa ( $t_{(448.36)}=3.84$ ;  $p<.001$ ).

A partir del estereotipo total de cada grupo puede determinarse la jerarquía grupal que los adolescentes españoles y latinos manifiestan hacia el conjunto de exogrupos propuestos. En el cuadro 4.2 se muestran dichas jerarquías indicando entre paréntesis el valor medio del estereotipo grupal correspondiente.

**Cuadro 4.2. Jerarquías grupales de los adolescentes españoles y latinos**

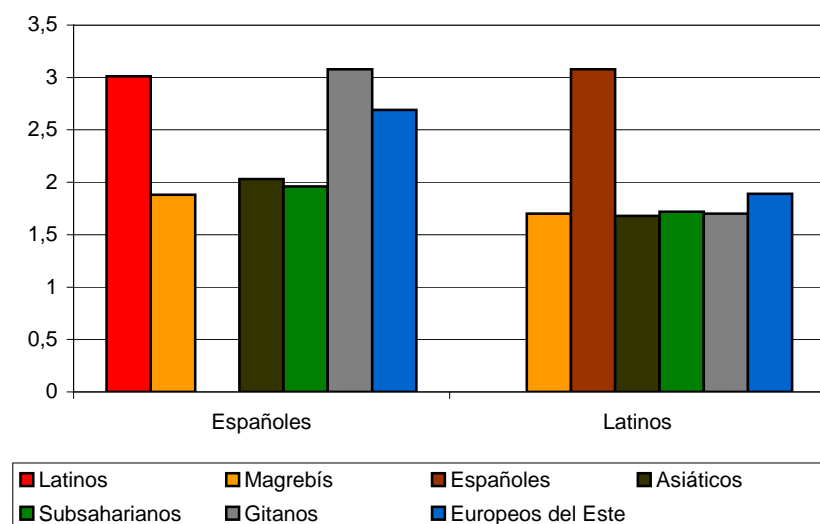
<b>Espanoles</b>	<b>Latinos</b>
Espanoles (3.80)	Latinos (3.69)
Europa del Este (3.26)	Subsaharianos (3.35)
Asiáticos (3.22)	Espanoles (3.26)
Subsaharianos (3.18)	Europa del Este (3.26)
Latinos (2.91)	Asiáticos (3.22)
Magrebíes (2.74)	Magrebíes (2.87)
Gitanos (2.67)	Gitanos (2.44)

Como puede observarse, a pesar de que ambas jerarquías no son exactamente iguales, en ambas destaca la situación de los grupos magrebí y gitano en las últimas posiciones. Por lo tanto, puede afirmarse que aunque la hipótesis 1.1, que anticipaba una misma distribución jerárquica de los grupos en función de su estereotipo no se cumple estrictamente, por la existencia de diferencias en los grupos que ocupan las primeras posiciones, sí que se observa un acuerdo entre los

adolescentes españoles y latinos en cuanto a los grupos que ocupan los últimos lugares: magrebíes y gitanos.

Por otra parte, al comparar el estereotipo que los adolescentes latinos tienen de los españoles ( $M=3.26$ ;  $d.t.=0.64$ ) con el que los españoles tienen de los latinos ( $M=2.91$ ;  $d.t.=0.81$ ), se observa, tal y como planteaba la hipótesis 1.2, que éste es significativamente peor que aquél ( $t_{(802)} = -6.45$ ;  $p < .001$ ).

Para estudiar la existencia de una relación entre la similitud percibida entre endogrupo y exogrupos y el estereotipo manifestado sobre ellos (hipótesis 1.3), se analizaron las puntuaciones en la variable similitud percibida respecto de cada uno de los exogrupos. Los resultados obtenidos se recogen en la figura 4.1.



**Figura 4.1. Similitud grupal percibida**

Como puede observarse en dicha figura, los adolescentes españoles consideran que los grupos más similares al suyo son el gitano y el latino, mientras que el más diferente es el magrebí. Las pruebas t para muestras relacionadas indican que estas diferencias son estadísticamente significativas. Así, la similitud con el grupo latino es significativamente superior a la percibida respecto del de Europa del Este ( $t_{(470)}=5.25$ ;  $p < .001$ ), el asiático ( $t_{(470)}=15.46$ ;  $p < .001$ ), el subsahariano ( $t_{(470)}=17.47$ ;  $p < .001$ ) y el magrebí ( $t_{(470)}=17.85$ ;  $p < .001$ ). Lo mismo sucede con el gitano, considerado significativamente más similar que el de Europa del Este ( $t_{(470)}=5.43$ ;  $p < .001$ ), el asiático ( $t_{(470)}=14.71$ ;  $p < .001$ ), el subsahariano ( $t_{(470)}=16.83$ ;  $p < .001$ ) y el magrebí ( $t_{(470)}=18.04$ ;  $p < .001$ ). Por su parte, el grupo magrebí es percibido como

significativamente menos similar al español que el asiático ( $t_{(470)} = -3.19$ ;  $p < .005$ ) y el de Europa del Este ( $t_{(470)} = -13.76$ ;  $p < .001$ ). Así, puede decirse que la hipótesis 1.3, que afirmaba que aquellos grupos considerados por los participantes más similares al endogrupo presentarían una imagen más positiva, se cumple sólo en el caso de los latinos. Para los españoles, los grupos latino y gitano, aunque son percibidos como más similares, cuentan con los estereotipos más negativos, junto con el grupo magrebí. En el caso de los latinos, sin embargo, el grupo con un estereotipo más positivo es el español, considerado también como el más similar.

Por lo que se refiere al favoritismo endogrupal manifestado por los participantes españoles y latinos (hipótesis 1.4), para calcular este valor se halló la diferencia entre el estereotipo endogrupal y el de cada uno de los exogrupos. En todos los casos, tanto los adolescentes latinos como los españoles expresaron una imagen más positiva del endogrupo que de los otros grupos. Los valores obtenidos para españoles y latinos se presentan en la figura 4.2.

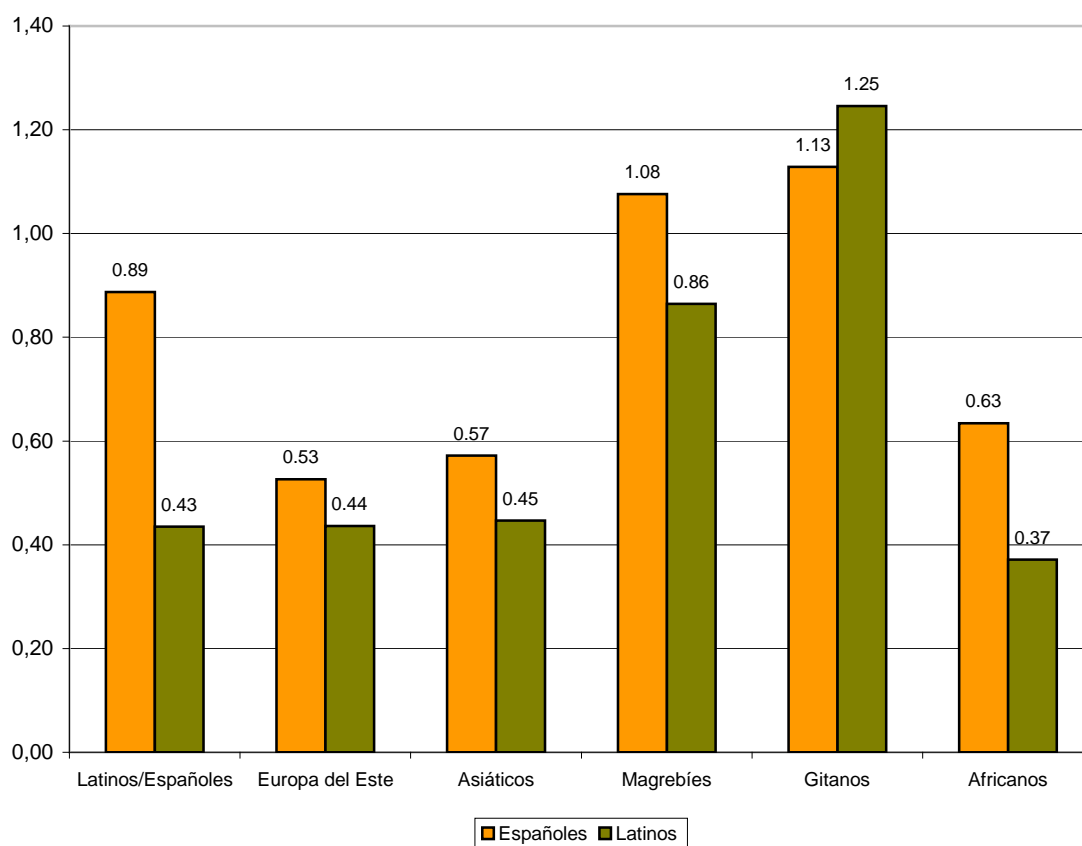


Figura 4.2. Favoritismo endogrupal respecto de distintos exogrupos

El favoritismo endogrupal fue significativamente mayor entre los españoles que entre los latinos en relación con los grupos subsahariano ( $t_{(375.3)}=3.57$ ;  $p<.001$ ) y magrebí ( $t_{(567)}=2.69$ ;  $p<.005$ ). En cuanto al favoritismo endogrupal manifestado por españoles y latinos al compararse entre sí, éste fue significativamente mayor entre los españoles respecto de los latinos que viceversa ( $t_{(802)}=6.98$ ;  $p<.001$ ), tal y como predecía la hipótesis 1.4. Estas diferencias en favoritismo entre los dos grupos pueden deberse tanto a que los latinos presentan un estereotipo de los españoles ( $M=3.26$ ;  $d.t.=0.64$ ) más positivo que el que éstos manifiestan de aquéllos ( $M=2.91$ ;  $d.t.=0.81$ ), como a que el estereotipo endogrupal de los latinos ( $M=3.69$ ;  $d.t.=0.55$ ) es significativamente menos positivo que el de los españoles ( $M=3.80$ ;  $d.t.=0.54$ ) ( $t_{(704.375)}=2.71$ ;  $p<.01$ ).

La hipótesis 1.5 anticipaba la existencia de diferencias en función de la edad en el favoritismo endogrupal de latinos y españoles. Para ponerla a prueba se agrupó a los participantes en función de esta variable, teniendo en cuenta la distribución de frecuencias en las distintas edades, en tres grupos distintos: de doce a trece años, de catorce a quince y de dieciséis a diecisiete años. Se realizaron análisis de varianza con las puntuaciones en estereotipo endo y exogrupal y favoritismo endogrupal respecto de cada grupo.

Los resultados obtenidos indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en las tres variables únicamente en el grupo español, tal y como se muestra en la tabla 4.3.

A medida que aumenta la edad de los adolescentes españoles tanto el estereotipo endogrupal como el estereotipo del grupo latino se hacen más negativos. Aunque este empeoramiento resulta ser más acentuado en el segundo caso, puesto que el favoritismo endogrupal aumenta con la edad de forma que se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de 12 a 13 y el de 16 a 17 años.

Por lo que se refiere al grupo latino, los análisis no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables –estereotipo endogrupal, estereotipo exogrupal y favoritismo endogrupal– respecto del grupo español.

**Tabla 4.3. Estereotipo y favoritismo endogrupal de los españoles en función de la edad**

	Edades	N	Media	Desv. Típica	F de Brown Forsythe	Eta <sup>2</sup> parcial	Games- Howell
Estereotipo endogrupal	(1) 12-13	140	3.92	.55			
	(2) 14-15	212	3.75	.53	4.81** (2 y 410.99)	.02	1 > 2 y 3
	(3) 16-17	119	3.74	.52			
Estereotipo del grupo latino	(1) 12-13	140	3.22	.79			
	(2) 14-15	212	2.87	.79	19.40*** (2 y 420.73)	.07	1 > 2 y 3; 2 > 3
	(3) 16-17	119	2.63	.74			
Favoritismo endogrupal respecto del grupo latino	(1) 12-13	140	.69	.87			
	(2) 14-15	212	.88	1.02	6.15** (2 y 416.02)	.02	3 > 1
	(3) 16-17	119	1.11	.98			

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ 

Para estudiar el tipo de relación existente entre estereotipo endogrupal y exogrupal, cuestión considerada en la hipótesis 1.6, se calcularon los índices de correlación de Pearson para cada uno de los pares de puntuaciones endo-exgrupales. Los valores obtenidos se muestran en la tabla 4.4.

Tal y como se esperaba, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas de signo negativo entre estereotipo endo y exogrupal para los participantes españoles ni para los latinos, aunque sí algunas no significativas para los españoles en los grupos latino y magrebí. Asimismo, se obtuvieron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre el estereotipo endogrupal de los adolescentes latinos y el de todos los exogrupos (excepto el gitano), y entre el estereotipo endogrupal de los españoles y el del exogrupo gitano. Por lo tanto, un estereotipo endogrupal más positivo en ningún caso se relaciona de manera significativa con estereotipos exgrupales más negativos, sino que éstos mejoran a medida que lo hace el estereotipo endogrupal.

**Tabla 4.4. Correlaciones entre estereotipo endogrupal y estereotipos exogrupales**

	Españoles	Latinos	Europa del Este	Asiáticos	Magrebíes	Gitanos	Africanos
Españoles		-.16	.05	.07	-.25	.13**	.10
Latinos	.15**		.25***	.17*	.16*	.11	.21**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Resulta curioso el hecho de que el único exogrupo en el que no se observa este tipo de relación positiva en el caso de los latinos, el gitano, sea el único en el que sí se manifiesta en el caso de los españoles. A pesar de tratarse de uno de los exogrupos con un estereotipo más negativo, esta correspondencia entre las puntuaciones asignadas al grupo español y al gitano podría indicar que algunos adolescentes españoles contestaron considerando a los gitanos como españoles por su nacionalidad. Esta cuestión podría no haber influido de la misma manera, sin embargo, en las respuestas de los participantes latinos.

## **2. Contacto y relaciones de amistad entre adolescentes latinos y españoles y su relación con los estereotipos grupales**

Con el propósito de abordar el segundo objetivo de este trabajo, conocer la frecuencia y características del contacto que adolescentes latinos y españoles tienen con compañeros de su mismo origen y de otros grupos étnicos, se analizó en primer lugar la distribución de frecuencias de las puntuaciones obtenidas por los participantes españoles y latinos en las medidas utilizadas para evaluar esta variable.

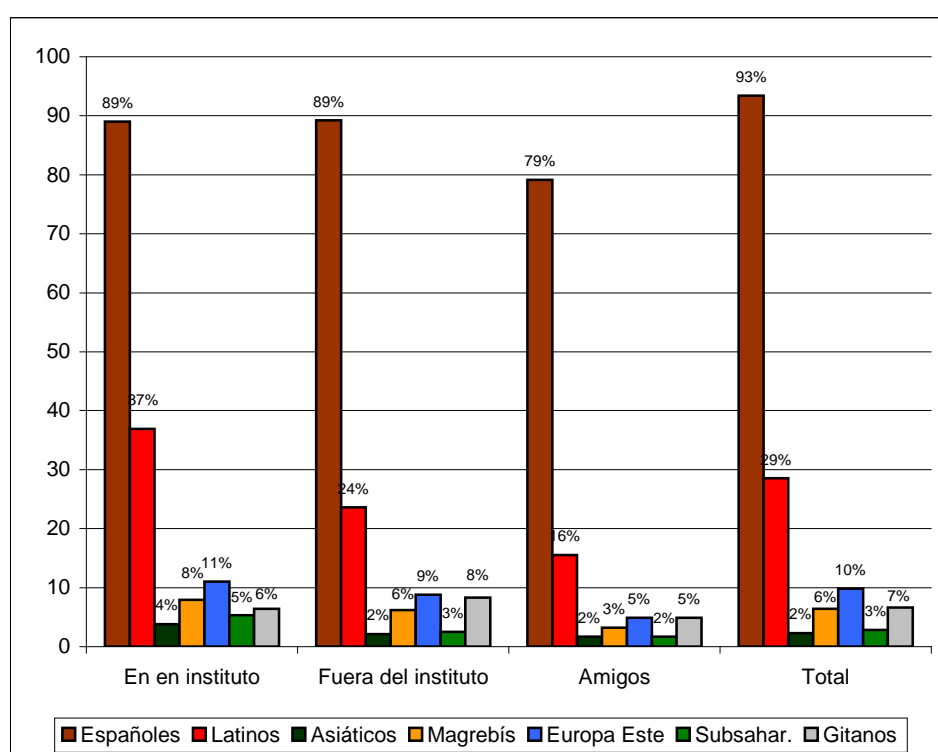
Los ítems empleados para medir frecuencia de contacto intergrupar (*¿Con qué frecuencia pasas tiempo dentro del instituto con otros chicos/as (grupo étnico)?*, *¿Con qué frecuencia pasas tiempo fuera del instituto con otros chicos/as (grupo étnico)?*) y cantidad de amigos en el exogrupo (*¿Cuántos de tus mejores amigos son (grupo étnico)?*) presentaban cinco alternativas de respuesta. En los dos primeros ítems que medían contacto, las alternativas de respuesta oscilaban desde “nunca” (1) hasta “casi siempre” (5). En el caso del ítem que medía relaciones de amistad, estas opciones de respuesta iban desde “ninguno” (1) hasta “la mayoría” (5). Se consideró altos en nivel de contacto o relaciones de amistad con el grupo correspondiente a aquellos participantes cuya respuesta era superior a 3 en los ítems que evaluaban contacto, puesto que manifestaban pasar tiempo –al menos– “muchas veces” (4) con personas del grupo correspondiente, y a aquellos con puntuaciones superiores a 2 en el caso de las relaciones de amistad, puesto que manifestaban tener –al menos– “algún” amigo (3) o “muchos” (4) en el grupo correspondiente.

En la figura 4.3 puede observarse el porcentaje de participantes españoles con alto contacto o número de amigos en cada uno de los grupos, así como el porcentaje que presenta una puntuación total –media de los tres valores– superior a 3. Como puede observarse en el gráfico de barras, el porcentaje de adolescentes españoles que manifiesta tener un alto contacto con otros chicos y chicas españoles tanto dentro (89%) como fuera del instituto (89%) es muy superior al porcentaje obtenido para el contacto con el resto de grupos.

A pesar de que en los centros educativos en los que se recogieron los datos de este trabajo, tal y como se comentó en el apartado de Procedimiento, una buena parte del alumnado era latinoamericano, el porcentaje de adolescentes españoles que manifiesta tener un contacto habitual con compañeros latinos no llega al 40% en ninguno de los dos contextos. Parece que las ocasiones en que estos adolescentes



pasan tiempo en compañía de otros chicos o chicas latinos son más habituales cuando se encuentran dentro del centro educativo que cuando están fuera de él (37% frente a 24%). Por lo que se refiere al resto de grupos, el porcentaje de adolescentes españoles que afirma pasar tiempo tanto dentro como fuera del instituto es mucho menor que el que lo hace con los compañeros latinos y es el grupo de europeos del Este el que obtiene los porcentajes más altos de relación (si bien no supera el 11%). Estos resultados se deben, en buena parte, a la menor presencia, tanto en las aulas como en las áreas en que se encontraban los centros educativos en que se recogieron los datos, de adolescentes de otros orígenes étnicos distintos del español y el latino.

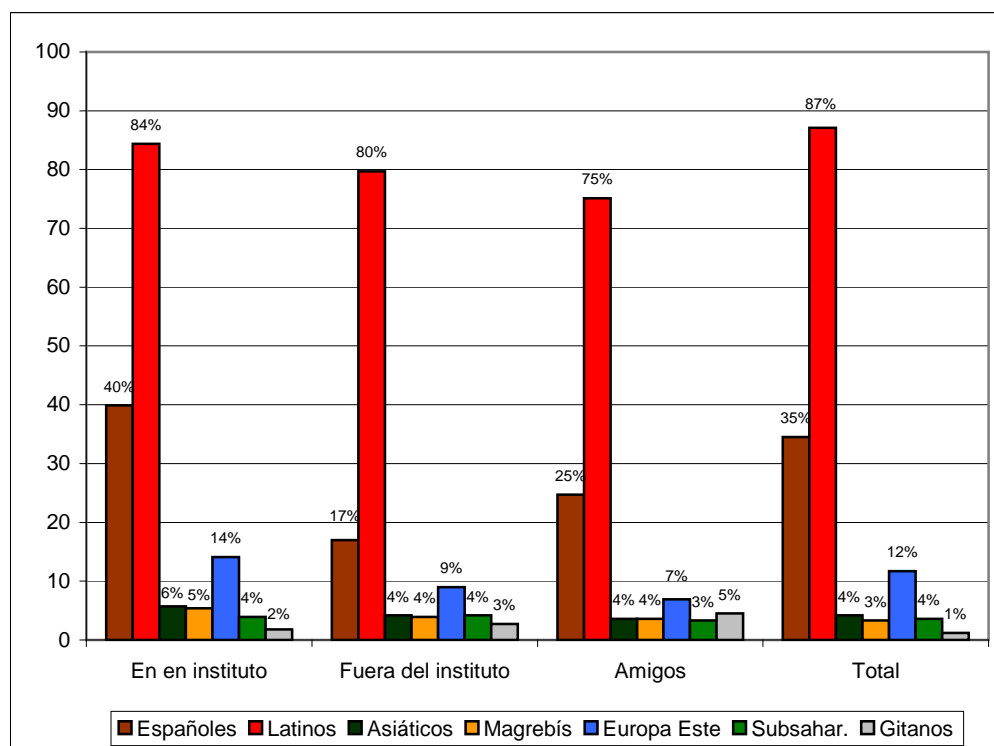


**Figura 4.3. Porcentaje de adolescentes españoles con alto contacto intergrupar**

Resultados similares se obtienen en el caso del número de amigos. El porcentaje de participantes españoles que manifiesta tener un alto número de amigos en el endogrupo (79%) es muy superior al de los que afirman tenerlos en otros grupos minoritarios. El grupo latino es el que presenta un porcentaje más alto (16%), en comparación con el resto de grupos.

Los valores que se observan en la figura 4.4 muestran los porcentajes correspondientes de adolescentes latinos con alto grado de contacto o de número de amigos en cada uno de los grupos. Puede observarse que la situación es similar a la

descrita anteriormente acerca de los adolescentes españoles. En este caso, el porcentaje de participantes que manifiesta tener un alto contacto con compañeros latinos dentro (84%) y fuera del instituto (80%) es también superior al de aquellos con contacto alto con miembros de otros grupos y los porcentajes obtenidos son similares a los de la figura anterior. El segundo grupo con el que mayor cantidad de participantes latinos afirma tener un contacto alto es el español, aunque de nuevo la diferencia respecto del grupo latino es muy considerable, teniendo en cuenta además que en este caso en todos los centros educativos y áreas en las que se recogieron datos la población mayoritaria era la española. De nuevo, igual que en el caso anterior, este contacto con españoles parece producirse en mayor proporción dentro que fuera del instituto (40% frente a 17%). Los resultados en relación con el resto de grupos minoritarios son también similares a los datos de los españoles, con porcentajes bajos y destacando el grupo de Europa del Este como aquel con quien más relación parece existir en ambos contextos (sin superar el 14% en ningún caso).



**Figura 4.4. Porcentaje de adolescentes latinos con alto contacto intergrupar**

Los porcentajes de adolescentes latinos que manifiestan tener alguno, bastantes o muchos amigos en los distintos grupos descienden respecto de los que tienen una alta frecuencia de contacto, incluido el propio grupo latino. Sin embargo, no se produce este descenso en el caso de los amigos españoles: el porcentaje de

adolescentes latinos que tiene amigos españoles es superior al de aquellos que manifiestan tener contacto frecuente con ellos fuera del instituto (25% frente a 17%). Parece, por tanto, que parte de los amigos de origen español procede del contexto educativo.

Tras analizar los porcentajes de respuesta de los dos grupos de participantes, puede afirmarse que la primera hipótesis de este bloque (hipótesis 2.1), en la que se anticipaba que existiría homofilia en las relaciones de contacto entre iguales y de amistad de los adolescentes españoles y latinos, se cumple. En ambos casos, el contacto con otros chicos y chicas del endogrupo es muy superior al que se establece con adolescentes de cualquier exogrupo, especialmente de aquellos cuya prevalencia es baja en el entorno de los participantes (magrebíes, gitanos, europeos del Este, subsaharianos, asiáticos) pero también de los que son más numerosos en dicho contexto (españoles y latinos).

Para dar respuesta a la hipótesis 2.2, en la que se preveía un incremento en los niveles de contacto endogrupal a medida que aumentaba la edad de los adolescentes, se realizaron análisis de varianza con las puntuaciones de los dos grupos de participantes estableciendo tres grupos de edad distintos ya señalados anteriormente (de 12 a 13 años, de 14 a 15 años y de 16 a 17 años). Puesto que se observó que no existía homogeneidad en las varianzas de los grupos –tanto en este como en análisis posteriores–, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se utilizó el estadístico robusto *F* de Brown-Forsythe. Y para comprobar la dirección de dichas diferencias, la prueba *post-hoc* de Games-Howell. Dado que se obtuvieron resultados similares cuando se realizaron análisis distintos para cada uno de los tres indicadores (contacto dentro del instituto, contacto fuera del instituto y número de amigos), para agilizar la presentación de la información se mostrarán los resultados obtenidos en el análisis de varianza con la puntuación media de contacto endogrupal, calculada a partir de los tres indicadores mencionados.

Estos resultados sólo fueron estadísticamente significativos en el caso de los españoles, donde se aprecia un incremento del contacto endogrupal a partir de los 14 años de edad. Como puede observarse en la tabla 4.5, las diferencias no son estadísticamente significativas entre los grupos 2 y 3, por lo que puede concluirse que el incremento del contacto endogrupal no se produce de una manera constante a

medida que aumenta la edad de los adolescentes españoles, sino que éste se produce alrededor de los 14-5 años y se mantiene sin cambios después.

Frente a estos resultados, se calcularon también las diferencias existentes en el grado de contacto con el exogrupo mayoritario (el latino, en el caso de los españoles y el español en el de los latinos), como referencia para compararlo con la evolución del contacto endogrupal. De nuevo, los resultados sólo fueron estadísticamente significativos en el caso de los adolescentes españoles, pero aquí el análisis de varianza evidencia una tendencia opuesta a la descrita anteriormente: a partir de los 14 años el contacto con el exogrupo latino desciende y se mantiene prácticamente constante entre esta edad y los 17 años.

Por lo tanto, mientras que los adolescentes latinos no muestran diferencias significativas en el grado de contacto endogrupal y con el exogrupo español en función de su edad, los españoles, a partir de los 14 años, se relacionan y establecen significativamente más relaciones de amistad con otros adolescentes españoles y lo hacen de una manera significativamente inferior con adolescentes de origen latino.

**Tabla 4.5. Diferencias en contacto de españoles en función del grupo de edad**

	Edades	<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>F</i> de Brown Forsythe	<i>Eta</i> <sup>2</sup> parcial	Games-Howell
Contacto endogrupal	(1) 12-13	140	4.26	.70	4.28** (2 y 411.32)	.01	12-13 < 14-15 y 16-17
	(2) 14-15	212	4.46	.67			
	(3) 16-17	119	4.47	.66			
	Total	471	4.40	.68			
Contacto con latinos	(1) 12-13	140	2.90	1.03	11.63*** (2 y 421.69)	.04	12-13 > 14-15 y 16-17
	(2) 14-15	212	2.52	1.03			
	(3) 16-17	119	2.30	.97			
	Total	471	2.58	1.04			

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Para determinar si a medida que aumentaba el contacto y el número de amigos en el exogrupo mejoraba el estereotipo que los adolescentes latinos y españoles manifestaban entre sí, tal y como se anticipaba en las hipótesis 2.3. y 2.4, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson de cada una de las medidas de contacto intergrupal con el valor del estereotipo positivo manifestado hacia dicho grupo. Los resultados recogidos en la tabla 4.6 muestran que las correlaciones fueron

positivas y estadísticamente significativas en todos los casos y los valores más altos se obtuvieron para el contacto dentro del instituto.

**Tabla 4.6. Correlaciones de Pearson entre estereotipo positivo y contacto exogrupal por grupo de edad**

	Grupo de edad	Contacto en el instituto	Contacto fuera del instituto	Relaciones de amistad	Total
Exogrupo latino	12-13 (1)	.57**	.32**	.35**	.38**
	14-15 (2)	.53**	.45**	.54**	.34**
	16-17 (3)	.63**	.46**	.44**	.30**
	Total	.58**	.43**	.49**	.36**
Exogrupo español	12-13 (1)	.34**	.30**	.28**	.35**
	14-15 (2)	.38**	.30**	.30**	.42**
	16-17 (3)	.25*	.30**	.36**	.34**
	Total	.33**	.29**	.31**	.37**

\*\*  $p < .01$

De esta forma, queda confirmada la hipótesis 2.3, referida a la relación positiva entre contacto y estereotipo exogrupal positivo, no así la 2.4, en la que se esperaba que la fuerza de esta relación fuera superior en el caso del número de amigos en el exogrupo. Los resultados muestran que es el contacto en el contexto escolar el que más conexión tiene con la manifestación de una imagen más positiva del exogrupo correspondiente.

Si analizamos los valores obtenidos en estas variables en función del grupo de edad (tabla 4.6) puede observarse que existe un crecimiento constante en la intensidad de las correlaciones a medida que los adolescentes son más mayores en dos casos concretos: por una parte, en el grupo de españoles en cuanto al contacto que tienen fuera del instituto con otros adolescentes latinos; y por otra, en el grupo latino en cuanto al número de amigos españoles que manifiestan tener. Por tanto, puede decirse que la hipótesis 2.5 se cumple exclusivamente en los dos casos que acaban de señalarse.

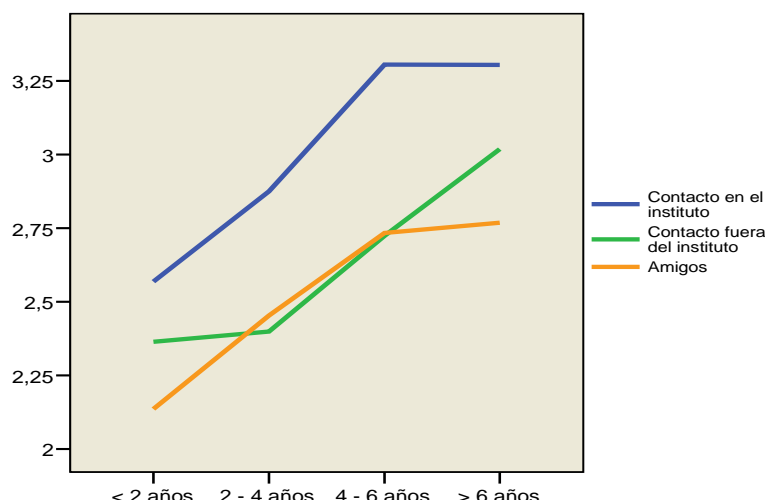
Análisis complementarios realizados con el estadístico *t* de Student, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 4.7, apoyan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el estereotipo manifestado por los participantes de ambos grupos hacia el exogrupo respectivo, en función de su grado de contacto con miembros de dicho grupo. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas tanto en los tres indicadores de contacto: dentro y fuera del instituto y relaciones de amistad.

**Tabla 4.7. Diferencias en estereotipo exogrupal en función del grado de contacto con miembros del exogrupo**

		Contacto	<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>t</i>
Españoles	C. f.	Alto	197	3.42	.73	$t_{(469)} = -9.24^{***}$
		Bajo	274	2.75	.82	
	C. d.	Alto	298	3.37	.72	$t_{(365.4)} = -13.65^{***}$
		Bajo	173	2.44	.71	
	A	Alto	197	3.47	.76	$t_{(421.1)} = -10.63^{***}$
		Bajo	274	2.71	.76	
	Total	Alto	134	3.39	.69	$t_{(274.8)} = -9.04^{***}$
		Bajo	337	2.72	.78	
Latinos	C. f.	Alto	152	3.69	.68	$t_{(331)} = -5.09^{***}$
		Bajo	181	3.26	.82	
	C. d.	Alto	207	3.62	.74	$t_{(248.7)} = -4.73^{***}$
		Bajo	126	3.20	.80	
	A	Alto	150	3.70	.69	$t_{(330.4)} = -5.26^{***}$
		Bajo	183	3.26	.81	
	Total	Alto	115	3.53	.52	$t_{(331)} = -5.99^{***}$
		Bajo	218	3.11	.65	

\*\*\*  $p < .001$ 

Por lo que se refiere a la evolución en las relaciones sociales de los adolescentes latinos a medida que aumenta su tiempo de residencia en España, los análisis de varianza realizados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grado de relación que aquellos establecen con otros adolescentes latinos (hipótesis 2.6). Por el contrario, sí se aprecia una evolución en el contacto que establecen con los adolescentes españoles (hipótesis 2.7), de forma que a mayor tiempo residido en nuestro país mayor es la frecuencia de contacto tanto dentro ( $F$  de B-F<sub>(3 y 226.5)</sub> = 4.39,  $p < .005$ ,  $Eta^2$  parcial = .03) como fuera del instituto ( $F$  de B-F<sub>(3 y 248.9)</sub> = 3.44,  $p < .05$ ,  $Eta^2$  parcial = .03) con españoles, y también es mayor el número de amigos españoles ( $F$  de B-F<sub>(3 y 256.7)</sub> = 3.17,  $p < .05$ ,  $Eta^2$  parcial = .02), como se muestra en la figura 4.5. Estas diferencias estadísticamente significativas también se encontraron al comparar las puntuaciones totales en contacto ( $F$  de B-F (3 y 250.3) = 5.10,  $p < .005$ ,  $Eta^2$  parcial = .02).



**Figura 4.5. Contacto de latinos con españoles en función del tiempo de residencia en España**

Por último, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson para comprobar si existían relaciones entre el nivel educativo y ocupacional de los padres de los adolescentes latinos y el contacto que éstos mantienen con chicos y chicas españoles y latinos, tal y como planteaba la hipótesis 2.8. La tabla 4.8, en la que se muestran los valores obtenidos, refleja que cuanto mayor es el nivel educativo y ocupacional de los padres mayor es también el contacto que sus hijos tienen fuera del instituto con otros adolescentes españoles y menor el que manifiestan tener con latinos, por lo que queda confirmada la última hipótesis de este bloque. Hay que señalar, sin embargo, que los coeficientes de correlación obtenidos, a pesar de ser significativos, son bajos, lo cual podría interpretarse como un indicio de que existen otras variables implicadas en dicha relación, asunto en el que se profundizará en el apartado 5 de este capítulo, donde se presentarán los modelos predictivos elaborados a partir de estas y otras variables.

**Tabla 4.8. Relación entre nivel de estudios y ocupacional de padres latinos y contacto con españoles y latinos**

		Nivel de estudios	Nivel ocupacional
Contacto con españoles	En el instituto	.14(**)	.14(**)
	Fuera del instituto	.21(**)	.20(**)
	Amigos	.08	.01
	Total	.17(**)	.14(**)
Contacto con latinos	En el instituto	-.02	-.01
	Fuera del instituto	-.12(*)	-.15(**)
	Amigos	-.04	-.04
	Total	-.08	-.09

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

### 3. Las actitudes de aculturación de los adolescentes españoles y latinos

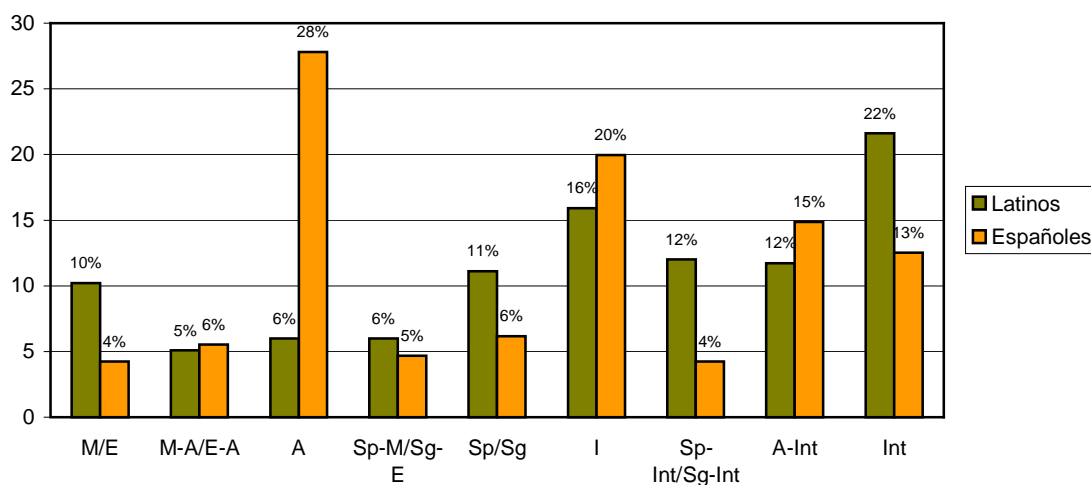
Las actitudes de aculturación fueron evaluadas en este estudio utilizando dos enunciados referidos al comportamiento que los inmigrantes que vienen a España deberían mostrar, bien de manera general, o bien en relación con algún área de aculturación específica. En todos los casos, un enunciado se refería al mantenimiento de la cultura de origen y el otro a la adaptación a la cultura española. A partir de las puntuaciones obtenidas en cada uno de estos ítems, se realizó una clasificación de la actitud de cada uno de los participantes siguiendo el procedimiento que se ha descrito en el apartado metodológico del estudio. Hay que recordar que en el presente trabajo se utilizará la terminología empleada en los modelos de Berry (1989) y Bourhis *et al.* (1997), lo cual supone que se emplearán términos distintos cuando nos estemos refiriendo al grupo mayoritario o al minoritario. Cuando estemos aludiendo a ambos grupos se presentarán los términos correspondientes separados por una barra (/).

Una vez realizada esta clasificación, se procedió a estudiar la distribución de frecuencias de cada opción en los dos grupos de participantes. Como puede observarse en la figura 4.6, la opción mayoritaria en el grupo español (28%) es la asimilación (A), frente a la integración (Int), que lo es para el grupo latino (22%). Si tenemos en cuenta la segunda opción más frecuente (20% en españoles y 18% en latinos), en ambos casos se trata de la intermedia (I) (puntuaciones cercanas al punto medio de la escala de medida, 3, en la dimensión de adaptación y en la de mantenimiento). Entre los españoles estas dos actitudes representan un 48% de los participantes y en el caso de los latinos engloban a 38% del total. La diferencia más llamativa entre ambos grupos se encuentra en la opción de asimilación, que supone, como se ha mencionado, una mayoría entre los españoles, pero que representa un porcentaje muy pequeño de participantes latinos (6%). La integración, asimismo, a pesar de presentar también diferencias claras entre los dos grupos no es ni mucho menos una opción minoritaria para los españoles, ya que ocupa el cuarto lugar en grado de frecuencia en este grupo (13%).

Por lo tanto, en líneas generales puede decirse que las actitudes de los participantes latinos tienden a situarse en una opción que supone un mayor grado de mantenimiento y adaptación cultural –la integración–, mientras que los españoles se concentran más en la opción que representa un alto grado de adopción de pautas culturales del país de residencia –la asimilación–. Asimismo, parece que un



considerable porcentaje de participantes de ambos grupos manifiesta una actitud intermedia o poco definida en relación con sus preferencias en esta cuestión.



**Figura 4.6. Distribución porcentual de las actitudes de aculturación generales**

De esta forma, podemos afirmar que la primera hipótesis de este bloque, en la que se anticipaba que la opción general mayoritaria en ambos grupos sería la integración, sólo se cumple en el caso de los participantes latinos.

En segundo lugar, se procedió a realizar el mismo tipo de clasificación con las opiniones manifestadas en los distintos ámbitos de aculturación (fiestas, religión, idioma/acento, pareja y amistad) respecto del grupo latino, puesto que nos interesaba comparar las actitudes que los participantes españoles y los latinos tenían hacia el proceso de aculturación de este último grupo. En las figuras 4.7 a 4.9 se presenta la distribución de porcentajes de los distintos tipos de actitud para cada uno de los ámbitos de aculturación relacionados con las fiestas, el idioma/acento y la religión.

Siguiendo el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa, en la hipótesis 3.2. anticipábamos que existirían diferencias entre los distintos ámbitos, de manera que las opciones de asimilación e integración predominarían en los dos grupos para los ámbitos públicos –fiestas e idioma/acento–, mientras que en el más privado –religión– existirían diferencias entre los españoles, que seguirían manteniendo una actitud de integración o asimilación, y los latinos, que se situarían más en la separación.

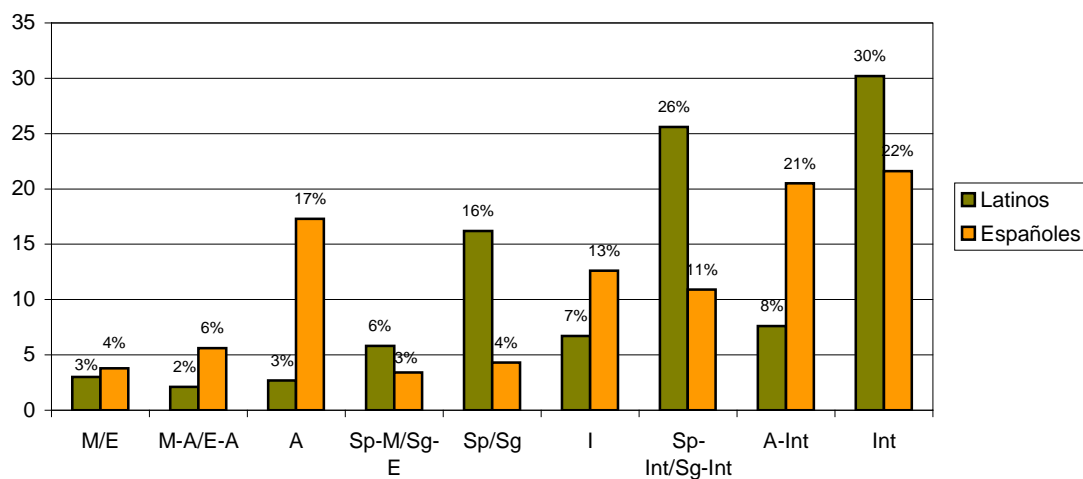


Figura 4.7. Actitudes de aculturación en el ámbito fiestas

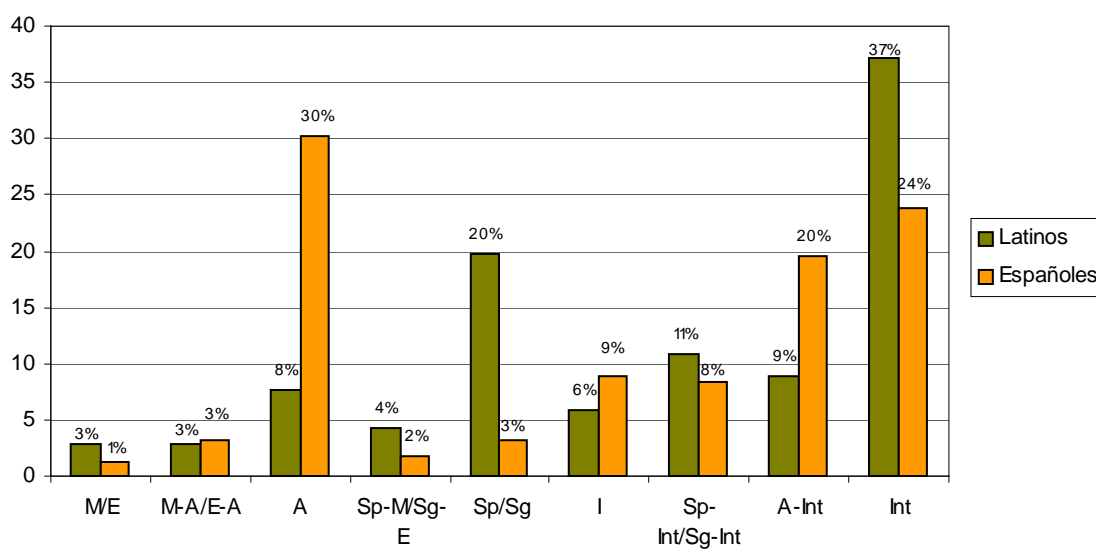


Figura 4.8. Actitudes de aculturación en el ámbito idioma

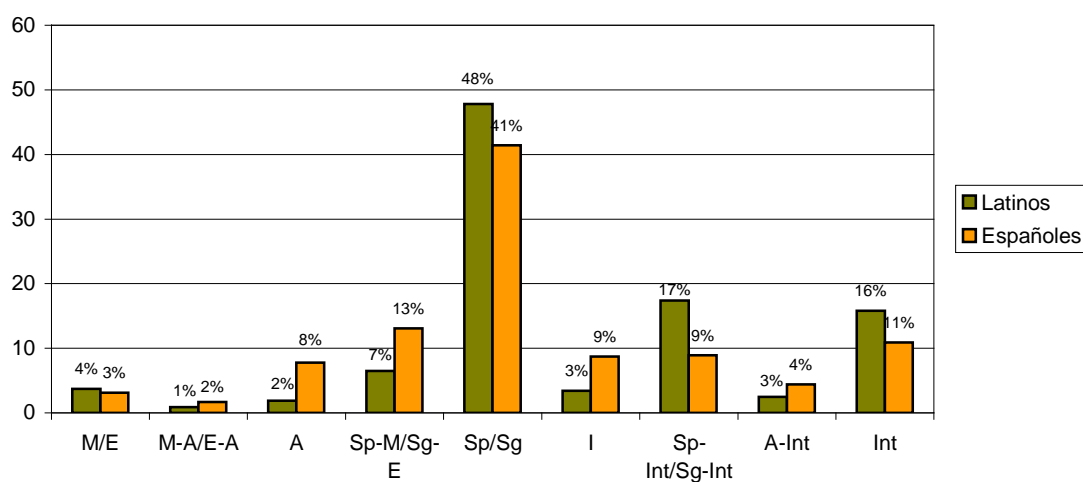


Figura 4.9. Actitudes de aculturación en el ámbito religión

Como puede observarse en las figuras 4.7 a 4.9, la distribución de las actitudes de aculturación en los ámbitos de fiestas e idioma, que representan aquellas áreas de comportamiento más situadas en el terreno público de entre las contempladas, presentan un patrón relativamente similar en cada uno de los grupos, latinos y españoles. Así, en ambos la opción de integración representa una parte importante del total de participantes. Sin embargo, en cuanto al resto de opciones, los españoles tienden a concentrarse en las que implican asimilación –esto es, asimilación y asimilación-integración–; mientras que los latinos hacen lo propio en las que implican separación –p.e., separación y separación-integración– y esto sucede en las dos áreas citadas.

En el caso del idioma/acento, destaca la alta proporción de españoles que se sitúan en la actitud de asimilación (30%), que es incluso superior a la de integración (24%). Hay que recordar que en el cuestionario se especificaba en esta área que la pregunta se refería tanto al idioma como al acento característico del lugar de origen de la persona, en función de cuál fuera el grupo considerado. Este es el caso del grupo latino, cuya lengua materna es el español, pero cuyo acento, expresiones y vocabulario característico varía considerablemente respecto del español hablado en España y también en relación con el país latinoamericano de procedencia. Así, aun considerando estas grandes semejanzas, un porcentaje considerable de los participantes españoles consideraron que los inmigrantes latinos que residen en España deben abandonar sus características lingüísticas específicas y adoptar las propias del español hablado en este país.

Por lo que se refiere al ámbito de la religión (figura 4.9), perteneciente al terreno privado y vinculado a las creencias personales y al núcleo duro de la cultura del grupo minoritario, se observa un consenso de más de un 40% del total de participantes, tanto españoles como latinos, en torno a la opción de separación o segregación. Entre las opciones minoritarias, las más frecuentes entre los latinos son las que suponen integración –p.e., separación-integración e integración–, mientras que entre los españoles lo son la segregación-exclusión y la integración. Estos porcentajes son, sin embargo, muy bajos en comparación con la proporción alcanzada por la opción de separación o segregación.

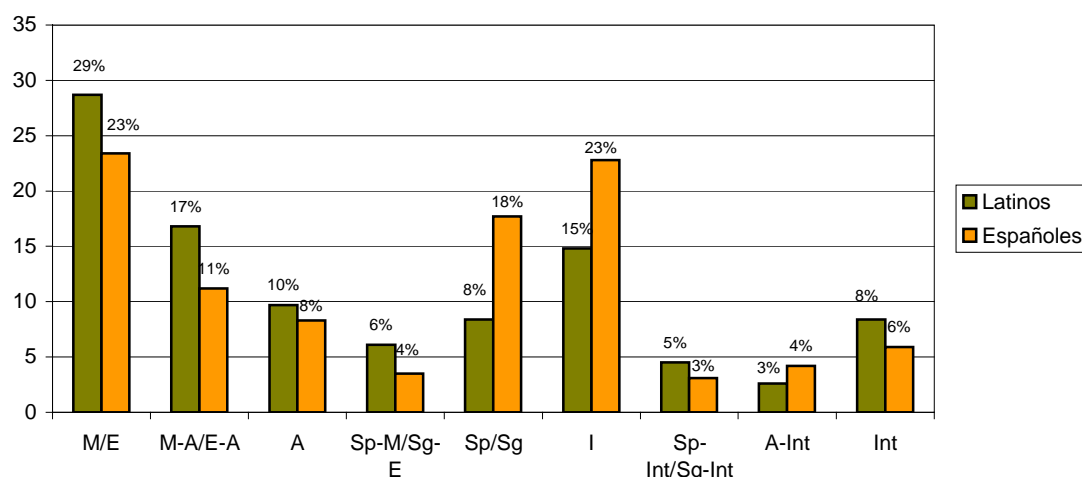
Por lo tanto, tal y como se esperaba en la hipótesis 3.2, en aquellos ámbitos más privados predomina tanto en el grupo mayoritario como en el minoritario el respeto al mantenimiento de la cultura de origen, en este caso a la religión del lugar de

origen del grupo inmigrante. Esto es así a pesar de las semejanzas considerables en el terreno religioso entre los españoles y latinos, al menos en comparación con otros grupos minoritarios como el magrebí o el asiático. Por otra parte, en aquellos ámbitos de aculturación más públicos, como el idioma o las fiestas, se esperaba que las opciones mayoritarias en ambos grupos fueran la integración y asimilación. Sin embargo, como ya se ha comentado, aunque la integración es una actitud muy presente en estos ámbitos en ambos grupos, entre los latinos se observa una superior concentración de participantes en las opciones que incluyen la separación y entre los españoles en las que hacen lo propio con la asimilación. Por lo tanto, el consenso no es total por lo que se refiere a los ámbitos de aculturación más públicos.

Por último, se evaluaron las actitudes de los participantes en torno a dos ámbitos de aculturación particulares, que hemos denominado amistad y pareja, que difieren de los anteriores en que no se refieren al cambio en las prácticas culturales de los inmigrantes, sino a la medida en que se considera que éstos deben establecer relaciones personales con población autóctona española y con personas de su país de origen. A pesar de no aludir a cambios culturales propiamente dichos, estos enunciados fueron utilizados porque permitían conocer la opinión de los participantes acerca de con quién debían relacionarse prioritariamente los inmigrantes en nuestro país, un aspecto de importancia evidente en el proceso de aculturación de cualquier grupo.

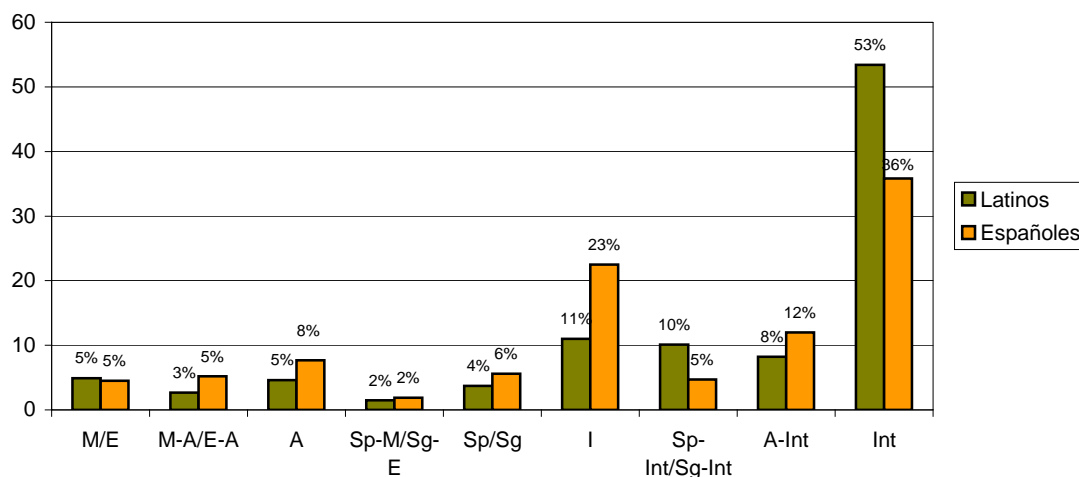
Los resultados obtenidos, reflejados en las figuras 4.10 y 4.11, muestran un patrón de distribución de actitudes muy diferente entre preguntas, aunque similar en ambos grupos de participantes. Así, en el caso de la pareja (figura 4.10), el mayor porcentaje de participantes se sitúa en la marginación o exclusión (29% y 23%, respectivamente). Entre los latinos la segunda opción más frecuente es la marginación-asimilación y la tercera la intermedia (caracterizada por puntuaciones intermedias, cercanas a 3, en los dos ítems empleados), mientras que para los españoles la intermedia ocupa el segundo lugar seguida de cerca por la segregación. Por tanto, buena parte en ambos grupos rechaza tanto que los inmigrantes latinos deban casarse con personas de su lugar de origen como que deban hacerlo con españoles, una postura que podría estar relevando la oposición de los adolescentes al hecho de casarse. E igualmente, en ambos grupos, muchos de ellos se sitúan en una actitud intermedia, poco definida, que podría interpretarse como individualista, en la que no se consideraría más apropiada una opción u otra, sino que la decisión se dejaría a elección del individuo. La principal diferencia entre españoles y latinos se

refiere a la mayor presencia entre éstos de la actitud de asimilación (bien sola o mezclada con otra, p.e., asimilación-marginación), es decir, una preferencia mayor por que los inmigrantes se casen con personas autóctonas, que representa la tercera opción más frecuente; entre los españoles, el tercer lugar lo ocupa la segregación, que supone todo lo contrario, una preferencia por que los inmigrantes latinos se casen con personas de su misma procedencia.



**Figura 4.10. Actitudes de aculturación en el ámbito “pareja”**

En cuanto al ámbito de amistad (figura 4.11), la mayoría de participantes de ambos grupos se concentran en la opción de integración, manifestando su deseo de que los inmigrantes latinos establezcan relaciones de amistad tanto con personas españolas como con otras de su mismo origen. En este caso el grado de acuerdo entre ambos grupos es alto, superior entre los latinos (36% en españoles y 53% en latinos). Entre los españoles, tan solo se observa otro porcentaje superior al 20% en la actitud intermedia, que podría interpretarse de nuevo como el reflejo de una actitud de respeto a la elección individual.



**Figura 4.11. Actitudes de aculturación en el ámbito “amistad”**

Por otra parte, para dar respuesta a las hipótesis planteadas en torno al acuerdo de los participantes con el mantenimiento y la adaptación cultural de los inmigrantes (hipótesis 3.3 y 3.4), se procedió a analizar las respuestas obtenidas por los adolescentes españoles y latinos ante estos enunciados, tanto en su formulación general, como en los enunciados específicos para determinados ámbitos de aculturación y grupos. En este último caso se consideró que el análisis de las respuestas a los enunciados separadamente podía ayudar a comprender mejor la posición de los dos grupos en relación con el proceso de aculturación.

De esta manera, se realizaron contrastes de medias para determinar las posibles diferencias existentes en el grado de acuerdo que latinos y españoles manifestaban hacia el mantenimiento de la cultura de origen y la adaptación a la cultura española de los inmigrantes que residen en España.

Por lo que se refiere a los enunciados generales, se encontraron las diferencias esperadas en la hipótesis 3.3: los españoles están más de acuerdo con la adopción de la cultura española ( $M=3.65$ ;  $d.t.=1.10$ ) que los latinos ( $M=3.18$ ;  $d.t.=1.20$ ) ( $t_{(676.686)}=5.64$ ;  $p<.001$ ). Éstos, por su parte, están más a favor de que los inmigrantes mantengan lo máximo posible la cultura de la que proceden ( $M=3.45$ ;  $d.t.=1.18$ ) en comparación con la opinión de los españoles ( $M=2.80$ ;  $d.t.=1.04$ ) ( $t_{(802)}=-8.20$ ;  $p<.001$ ).

En cuanto a las respuestas de los participantes en torno a diferentes grupos de inmigrantes y ámbitos de aculturación, los resultados obtenidos en los contrastes correspondientes confirman, igual que sucedía con los enunciados generales, lo que anticipaba la hipótesis 3.3: los latinos defienden en mayor medida que los españoles el mantenimiento de la cultura de los países de origen de los tres grupos inmigrantes considerados (latinos, magrebíes y asiáticos). Los españoles, al igual que sucedía con los enunciados generales, defienden en mayor medida que los latinos la adaptación a las pautas culturales españolas de los tres grupos mencionados.

Los datos descriptivos así como los valores de  $t$  pueden consultarse a continuación en las tablas 4.9 y 4.10.

**Tabla 4.9. Acuerdo con el mantenimiento de la cultura de origen en función del grupo y del ámbito de aculturación**

Grupo inmigrante	Ámbito	Grupo	<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>t</i>
Latinos	Fiestas	español	468	3.18	1.16	$t_{(740.73)} = -12.097^{***}$
		latino	328	4.14	1.06	
	Religión	español	463	3.79	1.14	$t_{(784)} = -6.929^{***}$
		latino	323	4.33	1.00	
	Acento	español	467	3.02	1.24	$t_{(720.312)} = -10.882^{***}$
		latino	325	3.97	1.17	
	Pareja	español	457	2.82	1.33	$t_{(652.61)} = 3.548^{***}$
		latino	310	2.47	1.36	
	Amigos	español	466	3.47	1.12	$t_{(685.177)} = -5.762^{***}$
		latino	328	3.95	1.16	
Magrebíes	Fiestas	español	453	3.11	1.20	$t_{(732)} = -5.178^{***}$
		latino	281	3.60	1.32	
	Religión	español	449	3.70	1.23	$t_{(557.925)} = -3.092^{**}$
		latino	274	4.00	1.28	
	Idioma	español	453	2.90	1.21	$t_{(729)} = -6.209^{***}$
		latino	278	3.50	1.34	
	Pareja	español	441	2.92	1.32	$t_{(538.361)} = 4.216^{***}$
		latino	260	2.48	1.34	
	Amigos	español	452	3.43	1.11	$t_{(728)} = -2.291^*$
		latino	278	3.64	1.29	
Asiáticos	Fiestas	español	446	3.20	1.20	$t_{(727)} = -5.513^{***}$
		latino	283	3.71	1.26	
	Religión	español	443	3.76	1.20	$t_{(718)} = -3.483^{**}$
		latino	277	4.08	1.22	
	Idioma	español	447	2.90	1.21	$t_{(725)} = -6.36^{***}$
		latino	280	3.50	1.28	
	Pareja	español	438	2.93	1.33	$t_{(562.267)} = 4.083^{***}$
		latino	267	2.51	1.33	
	Amigos	español	446	3.47	1.10	$t_{(726)} = -2.009^*$
		latino	282	3.65	1.26	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 4.10. Acuerdo con la adaptación a la cultura de acogida en función del grupo y del ámbito de aculturación**

Grupo inmigrante	Ámbito	Grupo	<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>t</i>
Latinos	Fiestas	español	468	3.72	1.05	<i>t</i> <sub>(794)</sub> = 5.18***
		latino	328	3.30	1.21	
	Religión	español	463	2.50	1.27	<i>t</i> <sub>(683.67)</sub> = 1.274
		latino	323	2.38	1.30	
	Acento	español	467	4.13	.98	<i>t</i> <sub>(790)</sub> = 7.429***
		latino	325	3.50	1.41	
	Pareja	español	457	2.59	1.17	<i>t</i> <sub>(652.812)</sub> = -.718
		latino	310	2.65	1.20	
	Amistad	español	466	3.65	1.08	<i>t</i> <sub>(687.771)</sub> = -3.180**
		latino	328	3.90	1.12	
Magrebíes	Fiestas	español	453	3.63	1.09	<i>t</i> <sub>(544.295)</sub> = 5.121***
		latino	281	3.17	1.22	
	Religión	español	449	2.47	1.29	<i>t</i> <sub>(586.903)</sub> = 1.458
		latino	274	2.33	1.26	
	Idioma	español	453	4.09	1.01	<i>t</i> <sub>(729)</sub> = 3.618***
		latino	278	3.78	1.25	
	Pareja	español	441	2.58	1.15	<i>t</i> <sub>(521.650)</sub> = -.398
		latino	260	2.62	1.21	
	Amigos	español	452	3.56	1.12	<i>t</i> <sub>(728)</sub> = -1.933
		latino	278	3.73	1.24	
Asiáticos	Fiestas	español	446	3.62	1.08	<i>t</i> <sub>(727)</sub> = 4.658***
		latino	283	3.22	1.24	
	Religión	español	443	2.47	1.29	<i>t</i> <sub>(590.821)</sub> = 1.128
		latino	277	2.36	1.27	
	Idioma	español	447	4.11	.99	<i>t</i> <sub>(725)</sub> = 3.741***
		latino	280	3.80	1.24	
	Pareja	español	438	2.60	1.16	<i>t</i> <sub>(558.481)</sub> = -.218
		latino	267	2.62	1.17	
	Amigos	español	446	3.60	1.08	<i>t</i> <sub>(726)</sub> = -.512
		latino	282	3.64	1.28	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ 

Hay que señalar, sin embargo, que existen algunas excepciones a este patrón general de resultados. En primer lugar, por lo que se refiere a las diferencias de opinión en cuanto al mantenimiento de la cultura de origen, en la tabla 4.9 puede observarse que, aunque todas las diferencias son estadísticamente significativas, el valor de  $t$  es de signo positivo en el ámbito pareja para los tres grupos de inmigrantes. Es decir, en estos tres casos los españoles manifiestan estar más de acuerdo con el mantenimiento cultural que los latinos. El ítem utilizado para evaluar este ámbito hacía



referencia al deseo de que los inmigrantes se casaran con personas de su país de origen (mantenimiento) y de que lo hicieran con personas españolas (adaptación). Un enunciado similar se utilizó para evaluar el ámbito amistad, en el que se preguntaba acerca de tener amigos y relacionarse con gente española (adaptación) y del país de origen (mantenimiento). En ambos casos no se trata de enunciados que expresen un cambio en las pautas culturales de los inmigrantes, como sucede en el resto de ámbitos, sino un contacto de mayor o menor intensidad con la población autóctona o de su país de origen. Por esta razón, es necesario interpretar las diferencias en el ámbito pareja como un menor deseo por parte de los españoles, en comparación con los latinos, de que los inmigrantes latinos, magrebíes y asiáticos establezcan relaciones de pareja con personas españolas. Esta diferencia no se observa, sin embargo, en el ámbito amistad, en el que los latinos prefieren en mayor medida que los españoles que los inmigrantes latinos, magrebíes y asiáticos tengan amigos y se relacionen con personas de su país de origen.

En segundo lugar, en cuanto al acuerdo manifestado acerca de la adopción de pautas culturales españolas, como muestra la tabla 4.10, hay que señalar que en el caso de la religión no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los españoles sólo muestran un acuerdo con la adaptación a la cultura española significativamente superior al de los latinos en los ámbitos de fiestas e idioma/acento. Este dato está relacionado con los resultados obtenidos en el análisis de las actitudes predominantes en cada ámbito en función de su grado de privacidad: de nuevo, la religión no es considerada por los españoles como un aspecto en el que se deba exigir a los inmigrantes que cambien sus pautas de origen, a pesar de que, como se ha visto en la tabla 4.9, los latinos consideren más importante que los españoles que este aspecto cultural se mantenga.

Tampoco se encontraron diferencias significativas en el grado de contacto deseado con la población autóctona española para los tres grupos de inmigrantes en el caso de las relaciones de pareja, ni en las de amistad, excepto para el exogrupo latino. Tan solo en este caso se observó que el deseo de los españoles de que este grupo inmigrante estableciera relaciones de amistad con la población autóctona era significativamente menor que el de los latinos. Si se observan las puntuaciones medias de españoles y latinos para los otros dos grupos de inmigrantes –magrebíes y asiáticos– en el ámbito de amistad, puede intuirse, sin embargo, que las diferencias significativas en el caso de los latinos se deben en mayor medida a que éstos están más de acuerdo con que su grupo tenga amigos entre los españoles que a que los

españoles deseen un contacto significativamente menor con los latinos, en comparación con los magrebíes y asiáticos.

Por lo que se refiere a la relación entre las actitudes generales hacia el mantenimiento de la cultura de origen y hacia la adaptación a la cultura española por parte de los inmigrantes (hipótesis 3.4), los coeficientes de correlación de Pearson calculados en cada grupo muestran que para los españoles existe una relación negativa entre ambas actitudes ( $r = -.267$ ,  $p < .000$ ), mientras que para los latinos existe una relación positiva baja, aunque significativa ( $r = .111$ ,  $p < .005$ ). Esta diferencia puede interpretarse en el sentido de que los adolescentes españoles consideran que el mantenimiento de las pautas culturales de origen y la adaptación a la cultura española son posturas incompatibles, puesto que a medida que una de ellas aumenta la otra disminuye necesariamente. Por el contrario, para los adolescentes latinos ambas posiciones pueden y deben darse simultáneamente.

En cuanto a la relación entre actitudes de mantenimiento y adaptación por áreas de aculturación y grupo inmigrante (tabla 4.11), en las puntuaciones de los españoles se encuentran coeficientes de correlación significativos, que son positivos para los tres grupos en el área de relaciones de amistad, y negativos en las de religión e idioma/acento. Es decir, los adolescentes españoles no consideran compatible que los inmigrantes, al mismo tiempo, conserven y adapten su comportamiento en estas dos áreas culturales, algo que parece razonable en el caso de la religión pero no tanto en el del idioma, que podría perfectamente adaptarse al contexto de uso. Sin embargo, sí consideran compatible y recomendable que los inmigrantes tengan amigos tanto españoles como de sus grupos étnicos.

Por su parte, entre los latinos se encuentran valores estadísticamente significativos y positivos en todos los casos excepto en religión para los tres grupos, donde las correlaciones son negativas y en fiestas e idioma/acento de latinos, donde la relación es casi nula. Por lo tanto, parece que igual que en el caso de los españoles, la religión se considera un ámbito en el que la adopción de pautas culturales distintas simultáneamente es imposible. Mientras que la celebración de uno u otro tipo de fiestas y el uso de una u otra lengua parecen ser opciones independientes entre sí y perfectamente compatibles para este grupo.

En definitiva, la consideración de la adaptación y el mantenimiento culturales de los colectivos inmigrantes como fenómenos que difícilmente pueden darse al

mismo tiempo se corresponde con la postura española –con algunos matices especialmente en el área de amistad–, mientras que los adolescentes latinos parecen ver ambas estrategias en cada uno de los ámbitos evaluados como opciones independientes y deseables de manera simultánea –también con algunas excepciones, especialmente en religión–. Podemos afirmar, a la luz de estos resultados, que la hipótesis 3.4 queda confirmada.

**Tabla 4.11. Coeficientes de correlación de Pearson entre actitudes de mantenimiento y adaptación por grupo y área**

Grupo	Área	Españoles	Latinos
Latinos	Fiestas	.018	.03
	Religión y creencias	-.37**	-.12*
	Idioma/acento	-.20**	.00
	Pareja	-.05	.19**
	Amistad	.28**	.45**
Magrebíes	Fiestas	.06	.26**
	Religión y creencias	-.37**	-.02
	Idioma/acento	-.14**	.12*
	Pareja	-.00	.24**
	Amistad	.27**	.55**
Asiáticos	Fiestas	.047	.19**
	Religión y creencias	-.36**	-.04
	Idioma/acento	-.15**	.15**
	Pareja	.03	.28**
	Amistad	.29**	.56**

\* p <.05; \*\* p <.01

A continuación, para valorar las hipótesis relativas a la relación entre la actitud de aculturación hacia cada grupo manifestada por los participantes y el favoritismo endogrupal y similitud intergrupala percibida respecto de dichos grupos (hipótesis 3.5. y 3.6) se determinó, en todos los participantes, la actitud de aculturación hacia cada uno de los grupos inmigrantes propuestos. Para ello, se utilizaron las puntuaciones medias en los tres ítems relacionados con cambios en las pautas culturales –fiestas, religión, idioma o acento–. A partir de este momento se trabajó únicamente con aquellos casos que mostraron una de las actitudes de aculturación clásicas –integración, asimilación, separación/segregación, marginación/exclusión–, sin considerar los casos de actitud intermedia o aquellos que se situaban entre dos de las anteriores actitudes.

En la figura 4.12 puede observarse la distribución en porcentaje de las actitudes de aculturación en función del grupo inmigrante para los participantes españoles y para los latinos.

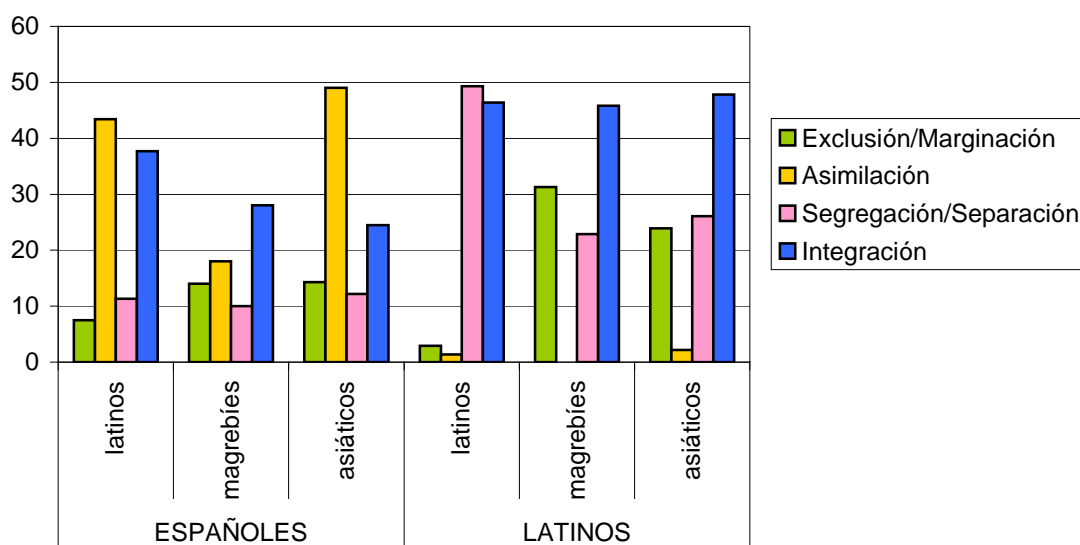


Figura 4.12. Actitudes de aculturación en función del exogrupo

Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las puntuaciones en favoritismo endogrupal en función de las actitudes de aculturación, objeto de la hipótesis 3.5, se realizaron análisis de varianza que mostraron dichas diferencias tanto entre los adolescentes latinos como entre los españoles. En ambos grupos estas diferencias no se encuentran en relación con el grupo asiático, debido probablemente al pequeño número de casos observados en algunas de las actitudes de aculturación en ambos grupos, pero sí respecto del magrebí ( $F$  de B- $F_{(2,19,71)}=4.15$ ;  $p<.05$ ,  $Eta^2$  parcial=.21 para latinos y  $F$  de B- $F_{(3,20,91)}=6.62$ ;  $p<.005$ ,  $Eta^2$  parcial=.30 para españoles). Además, en el caso de los españoles se observan diferencias significativas también en relación con el grupo latino ( $F$  de B- $F_{(3,9,62)}=22.22$ ,  $p<.001$ ,  $Eta^2$  parcial=.18). Las pruebas de Games-Howell realizadas con todos los grupos muestran que en los españoles el mayor grado de favoritismo endogrupal respecto de los magrebíes y latinos se encuentra entre los que muestran una actitud de asimilación, mientras para los latinos, respecto de los magrebíes, se encuentran entre los que manifiestan una actitud de exclusión hacia este grupo.

Por lo que se refiere al favoritismo endogrupal manifestado por los españoles en relación a los latinos, las puntuaciones más altas se encuentran entre los participantes con actitud de exclusión, seguidos por los que defienden la asimilación. En todos los casos las puntuaciones más bajas en favoritismo endogrupal se encuentran entre los participantes partidarios de la integración. La hipótesis 3.5 anticipaba que en los niveles altos de favoritismo endogrupal no se observaría una actitud de integración, mientras que sí sucedería con los niveles bajos de favoritismo endogrupal y ambas predicciones se cumplen.

La hipótesis 3.6 anticipaba que aquellos participantes con actitudes de asimilación o integración respecto de un grupo manifestarían percibir una mayor similitud respecto de dicho grupo. Al igual que en el caso del favoritismo endogrupal, se realizaron análisis de varianza con cada grupo y los valores de  $F$  resultaron ser estadísticamente significativos en los españoles en relación con los tres grupos propuestos: latinos ( $F$  de B-F<sub>(3,26.64)</sub>=15.63,  $Eta^2$  parcial=.43;  $p<.001$ ), magrebíes ( $F_{(3,46)}$ =4.87;  $p<.01$ ,  $Eta^2$  parcial=.24) y asiáticos ( $F_{(3,45)}$ =4.13;  $p<.05$ ,  $Eta^2$  parcial=.21). En los tres casos los participantes que manifestaban una actitud de integración presentaban puntuaciones altas en similitud percibida respecto de los otros grupos, según las pruebas *post-hoc* de Games Howell y Scheffé realizadas .

Por lo que se refiere a las diferencias esperadas en la hipótesis 3.7 respecto a la mayor presencia de actitudes de aculturación de integración a medida que aumenta el tiempo de residencia en el país de los adolescentes latinos, no se encontraron tras analizar los datos y comparar tanto las actitudes de aculturación generales como las específicas manifestadas hacia su grupo latino.

Por último, en la hipótesis 3.8 se esperaba encontrar diferencias en el tipo de actitud de aculturación manifestada por los adolescentes latinos en función de sus experiencias de discriminación vividas en España. Hay que señalar que los participantes latinos manifestaron, en líneas generales, haber tenido experiencias de discriminación a causa de su origen por parte de compañeros o adultos españoles con muy poca frecuencia ( $M=1.68$ ;  $d.t.=0.63$ ). No obstante, el análisis de varianza realizado muestra que estas diferencias existen ( $F_{(3,87)}$ =3.01;  $Eta^2$  parcial=.09) y las pruebas de Scheffé señalan que los participantes con mayor nivel de discriminación percibida son aquellos que manifiestan una actitud de separación, frente a los que presentan una actitud de asimilación, que muestran puntuaciones muy bajas en discriminación percibida.

#### 4. La identidad étnica de los adolescentes y la identificación con la cultura española de los participantes latinos

Las puntuaciones obtenidas por los adolescentes españoles y latinos en cada uno de los componentes de la escala de identidad étnica (Afirmación y Exploración), ya descritos en el capítulo de metodología, fueron analizadas mediante un contraste de medias para determinar si existían diferencias en función del origen. La prueba de contraste de medias realizada (tabla 4.12) muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y que los adolescentes latinos obtienen puntuaciones superiores a los españoles tanto en el factor de afirmación como en el de exploración de la identidad étnica. Por tanto, se confirma la hipótesis 4.1, en la que se planteaba que existirían diferencias entre ambos grupos en esta variable y en esta dirección.

**Tabla 4.12. Diferencia de medias en identidad étnica en función del origen**

	Origen	<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>t</i>
Identidad étnica afirmación	Español	471	3.82	.83	$t_{(802)} = -8.74^{***}$
	Latinoamericano	333	4.30	.65	
Identidad étnica exploración	Español	471	2.64	.83	$t_{(699.32)} = -3.36^{***}$
	Latinoamericano	333	2.85	.86	

\*\*\*  $p < .001$

En cuanto a las diferencias en función de la edad (tabla 4.13), los análisis de varianza realizados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores de identidad étnica entre los participantes latinos ni entre los españoles.

**Tabla 4.13. Identidad étnica de españoles y latinos en función de la edad**

	Edades	Españoles			Latinos		
		<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>n</i>	Media	Desv. Típica
Identidad étnica afirmación	12-13	140	3.90	.79	98	4.37	.57
	14-15	212	3.74	.85	136	4.33	.63
	16-17	119	3.86	.83	99	4.17	.72
Identidad étnica exploración	12-13	140	2.64	.83	98	2.90	.88
	14-15	212	2.60	.79	136	2.90	.92
	16-17	119	2.71	.91	99	2.72	.76

Estos resultados nos llevan a desestimar la hipótesis 4.2. en la que, en concordancia con el modelo evolutivo de desarrollo de la identidad étnica, se anticipaba un incremento inicial de la exploración seguido de un aumento en el componente de afirmación a medida que se incrementaba la edad de los participantes.

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con el tiempo de residencia en España en ninguno de los factores de identidad étnica de los adolescentes latinos (tabla 4.14).

**Tabla 4.14. Identidad étnica de latinos en función del tiempo de residencia en España**

	Tiempo de residencia en España	<i>n</i>	Media	Desv. Típica
Identidad étnica afirmación	menos de 2 años	44	4.41	.50
	entre 2 y 4 años	128	4.27	.69
	entre 4 y 6 años	105	4.26	.65
	más de 6 años	56	4.32	.65
Identidad étnica exploración	menos de 2 años	44	3.05	.77
	entre 2 y 4 años	128	2.79	.82
	entre 4 y 6 años	105	2.80	.87
	más de 6 años	56	2.91	1.00

Por lo que se refiere a las diferencias en identidad étnica entre los adolescentes españoles en función de su grado de contacto con los latinos (hipótesis 4.3), se tomó como punto de corte para establecer dos niveles de contacto el valor medio de esta variable (media de los tres elementos de contacto) en dicho grupo, que fue de 2.58. Aquellos adolescentes cuya puntuación estaba por debajo de ese valor fueron asignados al grupo de bajo contacto exogrupal y los que puntuaron por encima al de alto contacto exogrupal. Una vez hecha esta asignación se procedió a realizar un contraste de medias entre los dos grupos de adolescentes españoles, que reveló que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Por tanto, la hipótesis 4.3 no fue confirmada por nuestros datos.

Por lo que se refiere a la identificación con la cultura española de los adolescentes latinos, se calcularon las correlaciones de Pearson entre esta variable y los dos componentes de la identidad étnica, con el fin de confirmar o rechazar la hipótesis 4.4 en la que se anticipaba que ambas variables serían independientes entre sí. Los resultados obtenidos confirman esta afirmación, puesto que no se encontraron correlaciones significativas entre la identificación con la cultura de origen y la

exploración de la identidad étnica ni tampoco entre aquella y el factor de afirmación de la identidad étnica.

Por otro lado, el análisis de las puntuaciones en la medida de identificación con la cultura española muestra que existen diferencias en función del tiempo de residencia en el país de los adolescentes latinos, de forma que cuanto mayor es éste, mayor es su identificación con la cultura española. El análisis de varianza y las pruebas *post-hoc* efectuados, cuyos resultados se muestran en la tabla 4.15 indican que la identificación con la cultura española es significativamente mayor entre los adolescentes que llevan más de seis años viviendo en España que entre los que llevan menos de 4 años residiendo en este país. Estos resultados apoyan la hipótesis 4.5.

**Tabla 4.15. Diferencias en la identificación con la cultura española de los adolescentes latinos en función de su tiempo de residencia en España**

Duración de la residencia en España	<i>n</i>	Media	Desv. Típica	<i>F</i> de Brown- Forsythe	<i>Eta</i> <sup>2</sup> parcial	Games Howell
(1) menos de 2 años	44	2.05	1.05	5.15 (3 y 240.480)**	.04	
(2) entre 2 y 4 años	128	2.23	1.10			1 < 4
(3) entre 4 y 6 años	105	2.50	1.17			2 < 4
(4) más de 6 años	56	2.82	1.23			

\*\*  $p < .01$

Los resultados presentados hasta el momento han tratado de arrojar luz acerca de las características que nuestros participantes presentan en las dos variables centrales en este trabajo —estereotipo exogrupal y actitudes de aculturación—, así como en otros aspectos relacionados con dichas variables. Sin embargo, tal y como se mencionó en el capítulo metodológico, el objetivo principal de este trabajo consistía en elaborar dos modelos predictivos acerca del estereotipo exogrupal y las actitudes de aculturación de adolescentes españoles (autóctonos) y latinos (inmigrantes). De esto nos ocuparemos a continuación, en el último apartado de este capítulo.



## **5. Modelos predictivos del estereotipo exogrupal y las actitudes de aculturación**

Como ya vimos en la fundamentación teórica, la mayor parte de investigaciones en el campo de las relaciones interculturales habían analizado las actitudes, prejuicios y estereotipos intergrupales desde la perspectiva del grupo mayoritario, mientras que la perspectiva adoptada con mayor frecuencia a la hora de estudiar el proceso de aculturación había sido la del grupo minoritario, considerando las conductas y actitudes de dicho grupo al entrar en contacto con la sociedad de acogida.

La visión que pretende ofrecerse en este trabajo es la complementaria a ésta. Así, en primer lugar, se pretende averiguar qué variables influyen sobre el estereotipo manifestado por los adolescentes latinos hacia sus compañeros españoles y en qué sentido ejercen su influencia. Es decir, cuáles de los aspectos implicados en la dinámica de relación intergrupar, sociodemográficos y relacionados con el proceso migratorio están influyendo sobre la imagen que los adolescentes latinos tienen de otros chicos y chicas de su edad de origen español. Debemos resaltar la importancia que el estereotipo, considerado como uno de los tres componentes del prejuicio grupal, tiene a la hora de entender cómo se producen las relaciones entre chicos y chicas latinos y españoles así como el proceso de incorporación de los adolescentes latinos inmigrantes a entornos escolares y sociales en general en los que la población mayoritaria es de origen español.

En segundo lugar, se pretende analizar del mismo modo qué variables permiten predecir las actitudes de aculturación –hacia la adaptación y mantenimiento de patrones culturales de la sociedad de acogida y de origen– que los adolescentes españoles manifiestan en relación con los inmigrantes latinoamericanos que viven en nuestro país. Puesto que la principal fuente de información acerca del hecho de ser inmigrante latino radica para nuestros participantes españoles en su experiencia con compañeros de origen latino, pretendemos analizar de qué manera las relaciones y actitudes que los chicos y chicas españoles manifiestan hacia sus compañeros latinos, así como otras variables sociodemográficas, predicen sus actitudes hacia el mantenimiento de la cultura de origen y la adaptación a la cultura española de las personas de origen latino que viven en España. Al igual que señalábamos la importancia de la imagen que los adolescentes latinos tienen sobre los españoles para su incorporación a la sociedad española, consideramos que las actitudes que los

españoles mantengan hacia cómo debe realizarse esta incorporación tienen un peso importante en la dinámica de relaciones entre ambos grupos.

Para abordar el objetivo propuesto se siguió el procedimiento del *path* análisis o modelos de ecuaciones estructurales con variables observadas. De esta manera, se elaboró un modelo predictivo teórico para cada una de las dos variables dependientes –o endógenas– contempladas, a partir de una serie de variables independientes –o exógenas–. Las variables exógenas y las relaciones anticipadas en cada uno de estos modelos se basaban en la fundamentación teórica presentada en los dos primeros capítulos de la Tesis en relación con los estereotipos grupales y las actitudes de aculturación. En algunos casos, en los que bien no había consenso en los estudios revisados acerca del papel de determinadas variables o bien no existían investigaciones previas de características similares a la nuestra (p.e. en relación con el papel de la identidad étnica en un grupo mayoritario de las características del nuestro), se tuvieron en cuenta también los resultados obtenidos previamente al analizar las características de nuestros participantes en dichas variables y a las relaciones observadas entre ellas.

La representación gráfica de ambos modelos se presenta en las figuras 4.13 y 4.14. En el modelo de los participantes latinos (modelo A), en el que la variable dependiente es su estereotipo del grupo español, el *contacto con miembros del exogrupo español* era una variable que, tanto por las teorías descritas al respecto en la fundamentación teórica como por algunos de los resultados previamente presentados en este estudio, resultaba especialmente significativa. Se esperaba que el estereotipo manifestado fuese más positivo entre aquellos adolescentes latinos que presentaran más contacto con compañeros españoles que entre aquellos que se relacionaran menos con chicos y chicas de este exogrupo. Además, tomando como referente teórico la Teoría de la Identidad Social, era de esperar que cuanto más sintiesen los adolescentes latinos que formaban parte de la cultura española y percibieran que existen menos diferencias respecto de sus compañeros españoles, la imagen grupal que manifestarían hacia ellos sería más positiva, puesto que este estereotipo estaría haciendo referencia también a un grupo que ellos perciben casi como propio, al que en cierta medida pertenecen o que, al menos, es bastante similar al suyo. Por lo tanto, las variables *identificación con la cultura española* y *similitud percibida respecto del grupo español* fueron también incluidas como predictoras en el modelo.

Por otra parte, teniendo en cuenta el papel que la reciprocidad suele desempeñar en las relaciones sociales, en el caso de que los adolescentes latinos se sientan rechazados por los españoles es probable que sus actitudes y el estereotipos hacia dicho grupo sean más negativos que en el caso de que estas percepciones de discriminación no existan. Así, la *discriminación percibida* respecto del exogrupo fue también considerada como posible predictor del contacto exogrupal, puesto que las experiencias previas de rechazo pueden hacer que los adolescentes latinos anticipen resultados negativos, discriminación o rechazo en su encuentro con españoles, lo cual les conduciría probablemente a evitar cualquier tipo de contacto con este exogrupo.

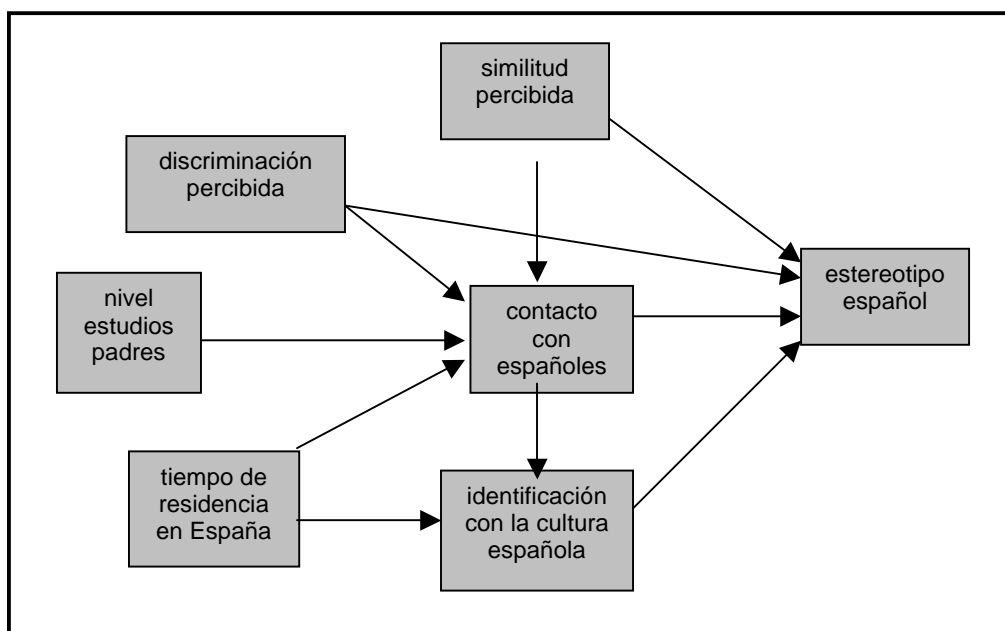


Figura 4.13. Modelo predictivo para estereotipos exgrupales de latinos (Modelo A)

También la *similitud intergrupal percibida* podría afectar al grado de contacto intergrupal pero en el sentido opuesto al de la variable anterior, es decir, si se anticipa que los miembros del exogrupo son similares a uno mismo, el grado de ansiedad previa al contacto se reduciría, lo cual facilitaría la interacción, o bien puede entenderse que la atracción intergrupal que promueve el contacto aumentaría al percibirse ambos grupos semejantes entre sí.

Por último, se incluyeron dos variables sociodemográficas para explicar el contacto intergrupal y la identificación con la cultura española: el *tiempo de residencia*

en España, que facilitaría la identificación y el incremento de relaciones con compañeros españoles; y el *nivel de estudios de los padres*, que se esperaba que estuviese relacionado con el grado de contacto con chicos y chicas españoles.

En el modelo de los participantes españoles (modelo B) la variable dependiente eran las actitudes de aculturación hacia el colectivo latino, entendida esta variable como la puntuación media de los ítems relacionados con cambio cultural del grupo latino en tres ámbitos (fiestas, idioma/acento y religión). Se decidió incluir por separado, como variables dependientes, la *actitud de mantenimiento de la cultura de origen* y la de *adaptación a la cultura española* para poder analizar de manera más clara qué aspectos estaban relacionados con cada una de estas opiniones.

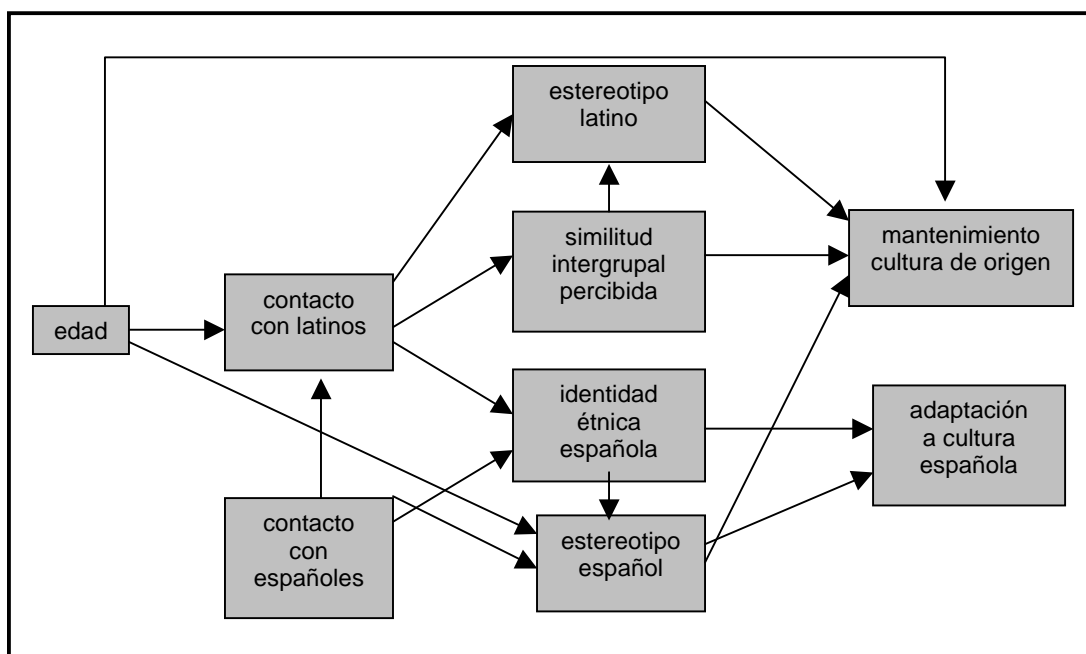


Figura 4.14. Modelo predictivo para actitudes de aculturación de españoles (Modelo B)

De la revisión de estudios empíricos se desprendía que el *prejuicio* podría ser una de las variables predictoras de las actitudes de aculturación hacia un grupo minoritario. Por ello, se esperaba que tanto el *estereotipo exogrupal* como otras variables relacionadas con éste, como el *contacto intergrupual* o la *similitud intergrupual percibida* estuviesen relacionadas con alguna de las dos variables dependientes. Lo mismo ocurría con la *edad*, puesto que en análisis previos se había observado que el contacto con latinos disminuía y el estereotipo hacia el grupo latino empeoraba a medida que aumentaba la edad de los adolescentes españoles. De la misma manera, también se esperaba que estuviesen relacionadas con las actitudes de aculturación las

variables que expresan la existencia de un vínculo positivo con el endogrupo, como el *contacto con miembros del endogrupo*, el *estereotipo endogrupal* y la *identidad étnica española*. El tipo de relación no estaba, sin embargo, tan claro. Por una parte, desde el punto de vista de la hipótesis multicultural, confirmada en algunos estudios, podría hipotetizarse que la existencia de una identidad cultural positiva y fuerte, reforzada por un estereotipo endogrupal positivo y un contacto frecuente con personas del endogrupo, estaría relacionada positivamente con una mayor apertura hacia otros grupos culturales y por tanto, con actitudes más positivas hacia el mantenimiento cultural del grupo latino.

Sin embargo, los análisis realizados previamente en esta investigación habían mostrado que entre los adolescentes españoles las evaluaciones endgrupales mejoraban con la edad, mientras que, simultáneamente, el contacto con latinos y el estereotipo grupal de éstos empeoraba. Estos resultados, junto con los de otros estudios ya citados donde la hipótesis multicultural no era confirmada y un nivel alto de identificación con el endogrupo por parte de los miembros del grupo mayoritario se relacionaba con actitudes más negativas hacia grupos minoritarios, nos permitían plantear la posibilidad de que las variables en torno al endogrupo antes mencionadas (estereotipo, identidad y contacto) estuviesen relacionadas con actitudes de aculturación más cercanas a la adaptación que al mantenimiento de la cultura de origen.

Por último, un *mayor contacto con miembros del exogrupo latino*, un *estereotipo exogrupal* más positivo y una *mayor percepción de similitud intergrupal* se esperaba que predijeran una actitud más abierta hacia el mantenimiento de la cultura de origen del grupo latino.

Tras elaborar las ecuaciones estructurales correspondientes a cada uno de los modelos, éstos se pusieron a prueba utilizando el programa de análisis de datos LISREL. En el modelo para españoles se realizó una ligera modificación siguiendo un proceso de búsqueda de especificación basada en los índices de modificación obtenidos en los análisis. Esta modificación consistió en introducir una nueva relación entre dos variables (*contacto endogrupal* y *contacto exogrupal*) que estaban incluidas inicialmente en el modelo pero entre las que no se esperaba, a priori, una relación de tipo predictivo.

En el modelo para el estereotipo exogrupal de los adolescentes latinos los coeficientes de las ecuaciones estructurales obtenidos presentan un nivel de significación igual o superior a .05, lo cual significa que las relaciones entre las distintas variables que componen cada ecuación estructural son estadísticamente significativas. Los valores y signos de estos coeficientes, así como su nivel de significación, se muestran en la tabla 4.16. También en el modelo para las actitudes de aculturación de los adolescentes españoles se obtuvieron buenos niveles de significación en los coeficientes de todas las ecuaciones (tabla 4.17).

**Tabla 4.16. Coeficientes de las ecuaciones estructurales del modelo A**

Variables exógenas (valores de <i>t</i> entre paréntesis)							
Variables endógenas	Contacto españoles	Identific. cultura española	Similitud intergrup. percibida	Discrim. percibida	Tiempo resid. en España	Nivel de estudios padres	R <sup>2</sup>
Estereotipo españoles	.045 (2.65)	.08 (3.48)	.04 (3.30)	-.30 (-6.26)			.28
Contacto españoles			.27 (6.09)	-.58 (-3.39)	.18 (3.67)	.03 (2.59)	.21
Identificación cult. española	.32 (10.35)				.09 (2.99)		.30

**Tabla 4.17. Coeficientes de las ecuaciones estructurales del modelo B**

Variables exógenas (valores de <i>t</i> entre paréntesis)								
Variables endógenas	Estereot. latinos	Similitud intergr. percibida	Identidad étnica española	Estereot. españoles	Contacto latinos	Contacto españoles	Edad	R <sup>2</sup>
Mantenim. cultura de origen	2.96 (11.27)	.53 (4.99)		-.75 (-2.22)			.49 (3.76)	.37
Adaptación a cultura española			.91 (4.83)	1.42 (4.04)				.11
Estereotipo latinos		.10 (5.89)			.14 (10.29)	-.026 (-2.75)	-.07 (-3.55)	.44
Similitud intergrup. percibida					.39 (13.11)			.27
Identidad étnica española					-.038 (-2.10)	.036 (2.35)		.028
Estereotipo españoles			.17 (7.36)			.023 (15.25)	-.053 (-3.33)	.14
Contacto con latinos						-.20 (-5.38)	-.36 (-4.54)	.11

Asimismo, en la tabla 4.18 se recogen los principales índices de ajuste global de ambos modelos. Entre ellos se encuentra  $\chi^2$ , que indica el grado de ajuste general de la matriz de covarianzas real respecto de la matriz de covarianzas teórica esperada en función del modelo.

Como se puede observar en la tabla 4.18 el estadístico obtenido no es significativo ( $p < .01$ ) en ninguno de los dos modelos. Es decir, no existen diferencias significativas, en cada uno de ellos, entre la matriz de covarianzas real y la matriz teórica; o en otras palabras, cada uno de los conjuntos de datos se ajusta al correspondiente modelo esperado. El resto de índices también apoyan la existencia de un buen ajuste de los datos respecto de los modelos formulados, según los criterios establecidos por Hu y Bentler (1999).

**Tabla 4.18. Índices de ajuste de los modelos**

	Modelo A	Modelo B
$\chi^2$ (g.l.)	8.16 (5) ( $p=.14$ )	29.04 (17) ( $p=.03$ )
<i>Comparative Fit Index</i> (CFI )	.99	.99
<i>Normed Fit Index</i> (NFI)	.98	.97
<i>Root Mean Square Error of Approximation</i> (RMSEA)	.04	.03
<i>Root Mean Square Residual Standardized</i> (RMR)	.02	.04





# Capítulo V

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras los análisis de datos que fueron presentados en el capítulo anterior serán comentados a continuación a la luz de los modelos teóricos y antecedentes empíricos presentados en la fundamentación teórica de esta Tesis. Posteriormente, se destacarán, a modo de conclusiones, una serie de aspectos especialmente relevantes de la investigación realizada. El capítulo finalizará señalando algunas aplicaciones educativas de las conclusiones obtenidas en el estudio, así como limitaciones y posibles vías de mejora de la investigación.

Como se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, el objeto de estudio de la presente investigación son las relaciones interculturales que establecen entre sí adolescentes españoles –autóctonos– y latinos –inmigrantes– que asisten a centros educativos de Educación Secundaria en Madrid y, en concreto, los estereotipos y actitudes de aculturación que estos adolescentes manifiestan. Para abordarlo, fueron definidos una serie de objetivos específicos en relación a cuatro variables relevantes en el ámbito de la investigación sobre aculturación y relaciones interculturales (Berry, 2005; Ward, 2001) que nos han permitido realizar un análisis de las relaciones interculturales entre adolescentes españoles y latinos: los estereotipos, el contacto intergrupal, la identidad étnica y las actitudes de aculturación. Estas variables y sus objetivos correspondientes, agrupados dos a dos, nos servirán de guía en la discusión y conclusiones de nuestro trabajo.

### **1. Estereotipos y contacto intergrupal entre adolescentes españoles y latinos**

En este primer apartado se comentarán los resultados obtenidos en relación con los estereotipos y relaciones intergrupales de los participantes evaluados, así como en el modelo de ecuaciones estructurales realizado acerca del estereotipo de los adolescentes latinos sobre los españoles.

El primer objetivo de este trabajo de investigación consistía en conocer y analizar los estereotipos que los adolescentes latinos y españoles manifestaban entre

sí y hacia otros grupos minoritarios presentes en su contexto social. La importancia de los *estereotipos* como componentes del prejuicio intergrupar reside en que constituyen su base de conocimiento o información acerca del exogrupo, puesto que se definen como el conjunto de atributos que se utilizan para definir o caracterizar a los miembros de un grupo social (Brown, 1995). Las creencias que los adolescentes de uno y otro grupo mantengan entre sí y acerca de otros grupos minoritarios pueden representar el punto de partida para un conflicto si, por ejemplo, la imagen que mantienen sobre el exogrupo lo convierte en amenazante (Stephan y Stephan, 2000), o inspira emociones negativas. Además, en la actualidad se considera que la dimensión cognitiva del prejuicio como actitud y su dimensión afectiva, a pesar de que pueden presentar ciertas diferencias, interactúan entre sí (Mackie y Hamilton, 1993). Por lo tanto, comprender los estereotipos manifestados por un grupo puede ayudarnos a predecir el tipo de evaluación afectiva o emoción que dicho grupo despierta.

La medida utilizada para evaluar los estereotipos intergrupales fue diseñada con el propósito de evitar, en la medida de lo posible, elicitación de estereotipos vinculados socialmente a cada uno de los grupos propuestos. Nuestro objetivo no era analizar el grado de conocimiento que los participantes poseían del estereotipo de cada grupo, como en otros estudios de tipo evolutivo realizados con niños (p.e. Enesco *et al.*, 2005), sino evaluar la “verdadera” imagen que poseían los adolescentes sobre estos grupos, utilizando como objeto social a compañeros presentes en su centro educativo y como dimensiones a valorar aquellas cualidades que ellos manifestaban utilizar para definir de forma positiva y negativa a chicos y chicas de su edad. Puesto que los modelos evolutivos sobre el desarrollo del prejuicio señalan como característico un descenso en su manifestación a medida que los niños entran en la etapa preadolescente, posiblemente en buena medida porque en estas edades aumenta la consciencia acerca de las normas sociales, se consideró importante controlar aquellos elementos que pudiesen favorecer un sesgo por deseabilidad social en las respuestas.

En este sentido, se dio a los participantes la instrucción de que sólo contestaran en el caso de conocer a compañeros de cada uno de los grupos considerados. A pesar de que los grupos español y latino eran los más numerosos en los centros educativos donde se recogieron los datos, en ellos, así como en las zonas en las que residía el alumnado de dichos centros, existían adolescentes de otros orígenes minoritarios, inmigrantes (asiáticos, magrebíes, subsaharianos, europeos del Este) o no (gitanos). Por esta razón, se consideró apropiado analizar esta y otras variables en relación no sólo a los dos grupos mayoritarios, sino también considerando

los otros grupos presentes en su contexto, para obtener una visión más completa de las actitudes intergrupales de los adolescentes evaluados, pero siempre teniendo presente que se trataba de grupos con escasa representación en el contexto escolar donde se recogieron los datos.

El análisis de las respuestas obtenidas por los adolescentes latinos y españoles revela un grado de acuerdo considerable en sus percepciones acerca de otros grupos minoritarios, especialmente por lo que se refiere al grupo gitano y al magrebí. Ambos son descritos, fundamentalmente, con características negativas tanto por los españoles como por los latinos, por lo que ocupan los lugares más bajos en ambas jerarquías grupales. Los atributos negativos que destacan en las descripciones de ambos grupos de participantes coinciden también y se refieren a características directamente relacionadas con el comportamiento social de estas personas: “se cierran en su grupo”, “se portan mal con los demás” y “se creen los mejores”. Es destacable que estos atributos no aparezcan en ninguna de las descripciones de los otros grupos minoritarios (europeos del Este, asiáticos o subsaharianos), lo cual indica que se trata de características claramente asociadas a dichos colectivos. Asimismo, hay que destacar dos situaciones especialmente alarmantes: la imagen que los adolescentes latinos tienen del grupo gitano y la de los españoles sobre el magrebí. En ambos casos ninguno de los atributos aplicados con mayor frecuencia es de signo positivo. Por el contrario, en el caso de los magrebíes sólo aparecen los tres anteriormente citados y en el de los gitanos otros dos de signo negativo –“raros” y “siempre están hablando de su cultura”–. Desde los modelos más actuales sobre prejuicio, la ausencia de cualidades positivas en la descripción de un grupo social es característica de un tipo de prejuicio denominado sutil, en el que no aparece un rechazo manifiesto pero se observa una ausencia de valoraciones positivas dirigidas hacia el exogrupo en cuestión (Meertens y Pettigrew, 1993). A pesar de que la escala utilizada para evaluar el estereotipo grupal no estaba diseñada específicamente para medir prejuicio sutil, este resultado puede considerarse como un indicio de la existencia de prejuicios entre los participantes hacia los grupos magrebí y gitano.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones realizadas en España con adultos (Ramírez y Rodríguez, 2005; Rodríguez et al., 2008; Rueda y Navas, 1996) y adolescentes (Navas et al., 2002) en los que se había detectado un mayor prejuicio por parte de la población autóctona hacia el colectivo magrebí que hacia otros grupos minoritarios, tanto autóctonos (gitanos) como inmigrantes (africanos subsaharianos). Lo que consideramos más relevante en este

caso es el hecho de que este prejuicio sea manifestado por adolescentes inmigrantes procedentes de países en los que dichos grupos apenas están representados y sobre los que, posiblemente, no tenían un conocimiento previo a su llegada a España, lo cual pone de manifiesto la facilidad con que el prejuicio grupal es transmitido y aprendido en los contextos sociales.

Por lo que se refiere al estereotipo que los participantes españoles y latinos manifiestan entre sí, se anticipaba que los latinos tendrían una imagen más positiva de los españoles que éstos de aquéllos y los resultados confirmaron nuestra hipótesis. A pesar de tratarse de descripciones ambivalentes en ambos casos, en las que se mezclan atributos positivos y negativos, los análisis cuantitativos realizados mostraron que el estereotipo que los latinos manifiestan hacia los españoles es más positivo que el que éstos mantienen sobre aquéllos. Esta diferencia refleja el desigual estatus de ambos grupos que, transmitido probablemente por instituciones y agentes sociales, es asumido también por los adolescentes en sus descripciones de los distintos grupos. Para interpretar esta diferencia podría aludirse también a la explicación desarrollada en el contexto de las relaciones de género por Shelton (2000), quien considera que los miembros del grupo minoritario –o dominado– sienten una cierta admiración y respeto hacia el grupo mayoritario por los rasgos positivos que socialmente se le atribuyen. Esto compensaría de algún modo la percepción de atributos negativos en los españoles, lo cual no ocurriría en el caso de éstos cuando valoran a los latinos.

Conviene que señalemos, sin embargo, tal y como plantean modelos teóricos sobre la identidad social y la percepción intergrupal como la Teoría de la Categorización del Yo (Turner et al., 1987), que el contexto de evaluación debe ser tenido en cuenta a la hora de interpretar la percepción social de las personas, puesto que un contexto de evaluación intergrupal, como el que fue utilizado en nuestra medida, probablemente obtenga como resultado descripciones que acentúen las diferencias entre los grupos. Puesto que nuestro objeto de evaluación era éste, se consideró que delimitar los distintos grupos étnicos como objeto de evaluación era la estrategia más adecuada para recoger la información deseada.

Un aspecto que puede contribuir a explicar los diferentes estereotipos manifestados por los adolescentes españoles y latinos del estudio es la semejanza intergrupal o cercanía cultural que percibían entre los distintos grupos y su respectivo endogrupo. Aunque algunos autores han señalado la importancia que la similitud percibida respecto del exogrupo puede tener a la hora de facilitar una disposición

hacia el contacto intergrupar (Berry *et al.*, 1977; Schwartz *et al.*, 1990) y generar atracción entre los grupos (Byrne, 1971) que favorezca actitudes intergrupales positivas, desde la Teoría de la Identidad Social se plantea la posibilidad de que la percepción de una alta semejanza pueda generar una percepción de amenaza hacia la identidad del grupo, lo cual estimularía el deseo de diferenciarse positivamente respecto del exogrupo y por lo tanto, percibirlo de un modo más negativo.

Nuestros datos mostraron que entre los españoles, los grupos considerados más semejantes eran los latinos y los gitanos, seguidos de los europeos del Este, mientras que el magrebí era considerado el grupo más diferente. Así pues, el estereotipo negativo asociado a este último grupo puede estar muy relacionado con esta percepción de grandes diferencias intergrupales. Este aspecto se ha contemplado también en el modelo del prejuicio sutil al que antes se hizo referencia, en el que una percepción exagerada de las diferencias culturales entre endogrupo y exogrupo es considerada característica de dicho tipo de prejuicio.

Respecto de los gitanos, sin embargo, la interpretación que puede hacerse está más relacionada con la percepción de una excesiva similitud: se trata del único colectivo autóctono de entre los exogrupos considerados, aspecto éste que los iguala en numerosos sentidos a los españoles no gitanos. Sin embargo, como ya se ha mencionado, se trata de un grupo hacia el que tradicionalmente ha existido un fuerte prejuicio por parte de la población *paya* o no gitana. La relación curvilínea entre similitud intergrupar y actitud hacia el exogrupo señalada por Brown (1995), podría justificar estos resultados.

En cuanto a los latinos, es evidente que comparten con los españoles importantes aspectos culturales que los diferencian del resto de grupos inmigrantes, fundamentalmente la lengua. Esta percepción de semejanza no viene acompañada, sin embargo, de un estereotipo o imagen grupal muy positiva por parte de los adolescentes españoles. Como se puede apreciar en su jerarquía grupal, los latinos no ocupan los primeros puestos, sino que son los europeos del Este quienes se encuentran en el lugar del grupo mejor valorado. La diferencia entre ambos que puede ayudar a explicar este resultado es la mayor presencia numérica de compañeros latinos en los centros educativos a los que asisten los participantes en el estudio, así como su mayor saliencia perceptiva tanto en este contexto como en el ámbito de la población general, respecto de las personas procedentes de Europa del Este. Esta

mayor presencia (real o aparente) podría estar contribuyendo a una mayor percepción de amenaza al estatus o a la identidad social del grupo español.

En cuanto a los latinos, como cabía esperar, el grupo al que consideraron más similar, muy por encima del resto, fue el español. A las similitudes culturales a las que se aludió anteriormente podría añadirse en este caso al deseo de reconocerse semejantes al grupo de mayor estatus en su contexto. Y es que también en el caso del grupo gitano el idioma sería un rasgo de similitud importante y, sin embargo, este grupo es percibido tan poco semejante al suyo como los magrebíes, africanos o asiáticos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los participantes a los que se solicitó que expresaran su estereotipo hacia distintos grupos pertenecían a alguno de los grupos objeto de evaluación. Este es un aspecto clave en el proceso de categorización social y percepción grupal que lo diferencia radicalmente de la categorización del mundo físico y que puede servirnos también para interpretar nuestros resultados. Una consecuencia es la tendencia a valorar positivamente el grupo al que el individuo pertenece. Desde la Teoría de la Identidad Social, tanto la valoración positiva del endogrupo como la identificación con éste son interpretadas como el resultado de la búsqueda de autoestima por parte del individuo, que incorpora en su autoconcepto la imagen positiva del grupo al que pertenece. Esta tendencia se observa en los resultados obtenidos en nuestro estudio, en el que las jerarquías grupales de españoles y latinos están encabezadas por el endogrupo correspondiente. Es decir, tanto los participantes latinos como los españoles manifiestan tener un estereotipo endogrupal más positivo al que expresan acerca de cualquiera de los exogrupos considerados. Este fenómeno, denominado favoritismo endogrupal, ha sido en ocasiones considerado como una forma o un precursor del prejuicio hacia otros grupos.

Sin embargo, tal y como se desarrolló en la fundamentación teórica de esta Tesis, es necesario realizar una distinción entre la valoración positiva del endogrupo, considerada como natural desde distintos puntos de vista (p.e. el filogenético; Brewer, 1999), y el rechazo o prejuicio hacia el exogrupo, en el sentido de que una valoración endogrupal muy positiva no implica necesariamente un estereotipo negativo acerca del exogrupo. Esta distinción es apoyada también por los resultados encontrados en el presente estudio, puesto que al analizar los estereotipos manifestados por los adolescentes españoles y latinos no se encontraron relaciones estadísticamente

significativas de signo negativo en ninguno de los pares de estereotipo endogrupal-exogrupal analizados.

El favoritismo endogrupal, como acabamos de mencionar, estuvo presente tanto en el grupo mayoritario (españoles) como en el minoritario (latinos). Es decir, los adolescentes latinos, a pesar de pertenecer a un grupo minoritario en su contexto social y de reconocerse miembros de dicho grupo, valoran a éste más positivamente que al español. Este resultado es difícilmente interpretable desde la Teoría de la Identidad Social, donde se asume que es el estatus social del grupo el que determina el deseo del individuo de identificarse con él y valorarlo positivamente. Y la identificación con un grupo de estatus social bajo, teóricamente, no incrementaría de manera positiva el autoconcepto de sus miembros. Sin embargo, este resultado ha sido obtenido en muchas otras investigaciones, incluidas algunas realizadas en nuestro país (Rojas et al., 2003) y puede ser interpretado desde otras posiciones teóricas distintas, como la Teoría de la Reducción de la Incertidumbre Subjetiva (Hogg, 2000; Hogg y Abrams, 1993), en la que el grupo se considera una fuente fundamental de normas y marcos interpretativos que nos ayudan a dar significado al mundo que nos rodea; o la Teoría de la Distintividad Óptima (Brewer, 1991), que defiende la existencia de dos fuertes necesidades sociales en las personas, una de inclusión y otra de diferenciación, que explicarían el deseo de los miembros de grupos minoritarios de formar parte de éstos. En ambos casos, la motivación por pertenecer y valorar positivamente al endogrupo es explicada independientemente de su estatus social.

Desde un punto de vista evolutivo, la búsqueda de normas sociales y marcos de interpretación de la realidad compartidos que favorezcan una percepción de certeza y seguridad, así como la necesidad de sentirse parte de un grupo de iguales pero manteniendo a la vez la posibilidad de diferenciarse de los demás forman parte del repertorio psicológico característico de la etapa adolescente. Estos rasgos comienzan a presentarse en el funcionamiento psicológico del preadolescente y se acentúan a medida que la persona va sustituyendo el contexto familiar por el contexto de los amigos y las relaciones con otros chicos y chicas como marco de referencia social, es decir, durante la adolescencia. De este modo puede explicarse que se observe un incremento generalizado en el favoritismo endogrupal entre los adolescentes que participaron en el estudio (en relación con el estereotipo manifestado hacia el grupo español o latino, según corresponda) a medida que aumentaba su edad. Así, los adolescentes españoles de entre 16 y 17 años expresaban un estereotipo endogrupal

más positivo en relación con el estereotipo latino que aquellos que tenían entre 12 y 13 años. Y esto, a pesar de que se observó que todos los estereotipos tendían a ser menos positivos a medida que aumentaba la edad de los participantes, aspecto éste que puede interpretarse como un incremento en la capacidad de los adolescentes para coordinar aspectos positivos y negativos en su percepción social y por tanto, para expresar valoraciones más equilibradas y realistas sobre los grupos sociales. A la par que sus percepciones sociales se hacen más complejas, la necesidad de los adolescentes de encontrar certezas y situarse en contextos sociales con los que identificarse y que proporcionen ingredientes positivos para su autoestima individual, crece también. De ahí que el favoritismo endogrupal aumente, aunque este incremento sólo sea estadísticamente significativo entre los adolescentes españoles. Entre los adolescentes latinos la tendencia a incrementar la ventaja entre la valoración endogrupal y la exogrupal puede verse atenuada a medida que crezca entre ellos un sentimiento de identificación con el grupo español, algo que sucede según va aumentando el tiempo de residencia en el país de estos adolescentes, como se comentará posteriormente.

Otro aspecto importante que puede contribuir a interpretar esta evolución en los estereotipos manifestados hacia el endogrupo y el exogrupo por nuestros participantes es la existencia y características del *contacto endo y exogrupal*. Puesto que, como acaba de señalarse, el vínculo con el grupo de iguales es tan fuerte en la adolescencia y tiene tanta conexión con el ámbito de las relaciones intergrupales, todo tipo de contacto positivo con compañeros de los diferentes grupos, especialmente si se trata de relaciones de amistad, favorecerá que dicho vínculo se haga más fuerte, con todas las implicaciones que esto puede tener para la percepción social del adolescente. El contacto intra e intergrupar de los adolescentes españoles y latinos evaluados y la relación entre este aspecto y los estereotipos manifestados por ellos representaba el segundo objetivo específico de nuestro trabajo.

Las relaciones de amistad entre iguales han sido señaladas por numerosos autores como un aspecto muy importante en el desarrollo evolutivo de niños y adolescentes, que favorece diversas manifestaciones psicológicas positivas, como su autoestima, competencia social y bienestar psicológico (Hartup y Stevens, 1997), la conducta prosocial y habilidades de liderazgo (Berndt, 2002), y su adaptación social (Kawabata y Crick, 2008). Recientemente, se ha comenzado a contemplar otro tipo de relaciones interpersonales menos íntimas que las amistades pero que pueden ser importantes también para el desarrollo social de los adolescentes, como son las redes



sociales (Cairns *et al.*, 1995), o conjunto amplio de iguales con los que el adolescente comparte alguna actividad o simplemente pasa el tiempo. Aunque el grado de confianza con miembros de la red social es menor que entre amigos, este tipo de grupos, además de ser muy frecuentes en el contexto social adolescente, pueden actuar como primer paso hacia el establecimiento de relaciones de amistad entre ellos, especialmente para los que se han incorporado más recientemente a determinados contextos sociales, como es el caso de algunos adolescentes inmigrantes.

Las características del tipo de relaciones entre iguales que se establecen en esta etapa evolutiva, así como la necesidad de los adolescentes de sentirse comprendidos y apoyados y de compartir actividades, intereses o actitudes con el resto, hace que una de las principales características de las redes sociales y las relaciones de amistad en estas edades sea que los adolescentes se sientan semejantes entre sí. Este aspecto, que podría considerarse común a las relaciones de amistad también en la edad adulta, es especialmente llamativo durante la adolescencia, debido a la relevancia que adquiere el grupo de iguales y el mayor deseo de intimidad y confianza mutua presentes en este momento. Las semejanzas suelen referirse a aspectos importantes para los adolescentes, de manera que cuanto más central sea un determinado rasgo, más probabilidades de que los amigos seleccionados compartan dicha característica.

El término adoptado en los últimos años para denominar esta tendencia a establecer contacto social con otras personas semejantes a uno mismo es el de homofilia y el origen étnico ha sido una de las variables estudiadas en relación con este tema. En numerosos estudios se ha confirmado que existe una preferencia entre los adolescentes, tanto en los grupos mayoritarios como en los minoritarios, por establecer relaciones de amistad con otros chicos y chicas del mismo grupo étnico (Berry *et al.*, 2006).

Este mismo resultado fue obtenido en la presente investigación, puesto que tanto los participantes españoles como los latinos presentaban una frecuencia de contacto y una cantidad de amigos muy superiores entre compañeros de su mismo grupo que en el resto. Dada la escasa presencia de iguales de otros grupos minoritarios como el asiático, magrebí, gitano, africano subsahariano o de Europa del Este, el resultado más importante es la gran diferencia en el grado de contacto y amistad entre adolescentes españoles y latinos, comparado con el que manifiestan tener con miembros de su endogrupo. Y, en consonancia con las diferencias

señaladas entre redes sociales y relaciones de amistad, el grado de contacto intergrupar en situaciones de simple contacto social dentro o fuera de la escuela, fue algo superior al número de amigos que manifestaban tener en el exogrupo. Parece, por lo tanto, que para los adolescentes participantes en el estudio el grupo étnico es una característica relevante a la hora de relacionarse entre sí y aún lo sería más para establecer relaciones de amistad. Hay que matizar, además, que el contexto se reveló como una variable muy importante en relación con el grado de contacto intergrupar manifestado: mientras que las relaciones con otros chicos y chicas del endogrupo se producen con una frecuencia similar dentro y fuera del centro educativo, el contacto intergrupar se produce preferentemente en el interior de los institutos. Es más, el número de adolescentes latinos con un contacto intergrupar frecuente fuera del centro es inferior incluso al que manifiesta tener amigos españoles. Es decir, las redes sociales intergrupales que se crean en los centros educativos pueden estar actuando como fuente de relaciones de amistad con españoles para el grupo latino, algo que no estaría sucediendo en relación con el contacto que tienen en la calle con chicos y chicas españoles, que es mucho más escaso. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que los contextos del aula y del centro educativo tienen para el establecimiento de relaciones sociales y de amistad entre adolescentes españoles y latinos.

A medida que aumentaba la edad de los participantes se observó entre los españoles que el grado de contacto social que tenían con otros adolescentes latinos disminuía, a la par que sus relaciones con españoles aumentaban significativamente. Estas diferencias comienzan a manifestarse entre los 14 y 15 años y los niveles de contacto endo y exogrupal parecen mantenerse relativamente constantes a partir de estas edades. Puesto que es un hecho constatado que la percepción de la intensidad y la calidad de las relaciones de amistad se incrementa a medida que aumenta la edad del adolescente (Freeman y Brown, 2001; Way y Greene, 2006), estos resultados podrían interpretarse como una consecuencia de ese incremento de la necesidad de compartir y de sentirse cerca de los amigos que se presenta en este momento evolutivo y que sería más acusado a partir del comienzo de la adolescencia, lo cual favorecería un mayor acercamiento respecto de aquellos compañeros con los que se perciben más características en común. El progresivo distanciamiento respecto de otros adolescentes latinos a partir de estas edades podría estar también relacionado con las normas sociales y los estereotipos grupales, puesto que como se ha visto, las diferencias en la imagen que los españoles tienen de su grupo respecto de la que

tienen del latino se acrecienta entre los adolescentes españoles de mayor edad. Por lo tanto, puede decirse que entre los adolescentes españoles se produce un distanciamiento social respecto de sus iguales latinos a partir de los 14 años.

En el caso de los adolescentes latinos, sin embargo, no sucede lo mismo, ya que su grado de contacto endo y exogrupal no manifiesta cambios significativos en relación con la edad. Puesto que la mayor parte del contacto con españoles se produce en el contexto de los institutos y que la composición étnica de éstos permanece relativamente estable, puede suponerse que el distanciamiento social afecta a una parte del grupo español, pero que sigue existiendo contacto intergrupar por parte del resto de españoles.

Frente a las cuestiones evolutivas mencionadas para los españoles, en el caso de los latinos son otro tipo de variables, relacionadas con el proceso migratorio y su situación minoritaria, las que resultan relevantes para explicar el tipo de relaciones sociales de estos adolescentes. Así, por una parte, el tiempo de residencia en España resultó ser una variable clave para entender cómo se produce el contacto intergrupar en este caso: mientras que la frecuencia y cantidad de relaciones con otros adolescentes latinos no variaba en función del tiempo durante el que hubiesen residido en el país, el contacto con españoles aumentaba claramente entre aquellos chicos y chicas que habían vivido durante más de seis años en España respecto de aquellos que lo habían hecho durante un periodo inferior a dos años. Por otro lado, el nivel socioeconómico de las familias latinas (nivel ocupacional y de estudios de los padres) también estaba relacionado con el grado de contacto endo y exogrupal de los adolescentes. A medida que su nivel socioeconómico aumentaba, también lo hacía el grado de contacto dentro y fuera del instituto con otros chicos y chicas españoles, y tendían a disminuir las relaciones que establecían con adolescentes latinos. Estos resultados han sido obtenidos también por Nauck (2001) y Berry *et al.* (2006) y pueden interpretarse en nuestro caso como un reflejo del mayor grado de participación en la sociedad autóctona de los padres con niveles socioeconómicos más altos.

En resumen, puede afirmarse que buena parte de las relaciones intergrupales que se establecen entre los adolescentes españoles y latinos evaluados se produce en el contexto escolar, y en ellas participan españoles, cuyo número se va reduciendo a medida que aumenta la edad, y latinos, preferentemente aquellos que llevan viviendo en España más de dos años y cuyos padres presentan niveles ocupacionales y de estudios más elevados.

Desde la formulación de la hipótesis del contacto (Allport, 1954), una de las cuestiones que más interés ha despertado en la investigación sobre relaciones intergrupales y prejuicio es determinar las condiciones en que el contacto intergrupar favorece el desarrollo de actitudes intergrupales positivas y la desaparición del prejuicio. Las numerosas investigaciones que se han realizado con este objeto han llegado a la conclusión de que las cuatro características mencionadas en la formulación original de Allport (1954) –esto es, la existencia de apoyo social o institucional, el potencial de relación positiva en el contexto del contacto, la igualdad de estatus y la cooperación–, son sólo elementos facilitadores del cambio de actitudes a través del contacto. Pero ninguno de ellos constituye un requisito imprescindible para que dicho cambio se produzca. Actualmente, se considera que las relaciones de amistad son el contexto ideal para la eliminación de prejuicios y el establecimiento de actitudes intergrupales positivas y que son más efectivas que otras formas de contacto intergrupar menos cercano (Pettigrew, 1997). Así, por ejemplo, aunque distintas investigaciones han señalado que los efectos del contacto intergrupar sobre el prejuicio son más fuertes sobre su componente afectivo que sobre el cognitivo o estereotipo (Brigham, 1993; Tropp y Pettigrew, 2005), estos mismos autores han considerado que pueden existir diferencias en los efectos sobre los distintos componentes del prejuicio en función del tipo de experiencias consideradas y que una relación muy cercana con una cierta variedad y cantidad de miembros del exogrupo podría tener capacidad suficiente para generar cambios en la dimensión cognitiva del prejuicio.

Las características que convierten a las relaciones de amistad en contextos óptimos de contacto intergrupar positivo son especialmente significativas durante la adolescencia, donde, como ya se ha mencionado, la intimidad, confianza y empatía son cualidades presentes y muy valoradas entre amigos. Por tanto, es de suponer que este tipo de relaciones personales puede tener una gran relevancia en las actitudes y estereotipos manifestados por los adolescentes. Esta afirmación se apoya en los resultados obtenidos en nuestro estudio, que muestran cómo el estereotipo exogrupal tanto de los adolescentes españoles hacia los latinos como viceversa mejora cuando el contacto intergrupar es mayor. A pesar de que se esperaba que esta relación fuera más intensa en el caso del número de amigos frente a los indicadores de contacto social dentro y fuera del instituto, los datos mostraron que para ambos grupos resulta más significativo el contacto que se produce en el interior de los centros educativos. Este resultado viene a resaltar de nuevo la gran relevancia de las relaciones sociales intergrupales que se dan en el contexto escolar para la modificación de estereotipos

grupales entre adolescentes de grupos mayoritarios y minoritarios. Otra interpretación posible para esta ausencia de diferencias entre contacto social y relaciones de amistad es el hecho de que la medida de relaciones de amistad se basaba en la opinión de cada uno de los participantes y no se controló la existencia de reciprocidad en estas relaciones.

El incremento esperado en la relación entre contacto y estereotipos exgrupales a medida que aumenta la edad de los adolescentes, sin embargo, sí se observó en los dos grupos. A medida que aumentaba la edad aumentaba la importancia del contacto intergrupar en relación con la manifestación de estereotipos exgrupales más positivos: en este sentido, el aspecto más relevante entre los adolescentes españoles era el establecimiento de relaciones sociales con compañeros del instituto de origen latino; y entre los adolescentes latinos, considerar como amigos suyos a otros chicos y chicas de origen español.

En este estudio se pretendía, en relación con los estereotipos intergrupales, analizar de manera más pormenorizada las opiniones que los adolescentes latinos manifestaban hacia los españoles. Tradicionalmente, los estudios sobre prejuicio se han centrado en la perspectiva del grupo mayoritario y apenas se han tenido en cuenta las actitudes de los grupos minoritarios (Morales, 1999). Este hecho ha sido interpretado como una consecuencia de la visión paternalista de los investigadores sobre prejuicio, que asumían que la responsabilidad del prejuicio recaía sólo sobre los grupos dominantes y que si las actitudes de éstos cambiaban hacia el lado positivo, el prejuicio sería eliminado de las sociedades (Devine, 1995). Esta visión ha sido sustituida en la actualidad por una aproximación al fenómeno del prejuicio como proceso complejo vinculado a las relaciones entre grupos en el que las características, opiniones y comportamientos de los miembros de todos los grupos implicados deben ser considerados. Por ello, en este trabajo se pretendía analizar más en profundidad los estereotipos de los adolescentes del grupo minoritario, en este caso latinos, para determinar el modo en que ciertas variables pueden contribuir a su explicación.

Entre las variables que se consideraron relevantes en este sentido, junto con algunas de las ya mencionadas (*similitud intergrupar percibida, nivel socioeconómico de los padres, contacto intergrupar y tiempo de residencia en España*), se incluyeron dos más: *discriminación percibida e identificación con la cultura española*.

La discriminación que los adolescentes latinos percibían en su trato con otras personas españolas (de su misma edad o adultos, dentro y fuera del contexto escolar), se consideró relevante por su influencia sobre las opiniones que los latinos pudiesen generar a raíz de estas experiencias acerca del grupo español. La reciprocidad es considerada un aspecto importante para entender las actitudes que las personas manifiestan entre sí. Si una persona percibe que es rechazada por otra, la reacción más probable será una actitud negativa, más o menos abierta, hacia la persona de la que procedió dicho rechazo. Este principio, aplicado a las relaciones intergrupales (Brewer y Campbell, 1976), anticipa que existirá también reciprocidad en las actitudes que los grupos manifiesten entre sí, de manera que las actitudes expresadas mutuamente por dos grupos tenderán a ser, generalmente, ambas positivas o ambas negativas, y así se ha observado en diversos estudios realizados con distintos grupos étnicos (Berry y Kalin, 1979; Kalin y Berry, 1996). Desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social, la percepción de discriminación por parte de miembros del exogrupo favorece que las características diferenciales entre ambos se hagan muy visibles, lo que provocará una mayor preferencia por el endogrupo y, por tanto, mayor distanciamiento entre ambos (Brewer y Miller, 1984; Tajfel y Turner, 1986).

Desde otro punto de vista, la percepción de prejuicio o discriminación por parte de otro grupo puede representar una amenaza, relacionada con la ansiedad intergrupal y la anticipación de resultados negativos del encuentro con el otro grupo, lo cual favorece a su vez el desarrollo de una imagen negativa de dicho grupo. Por todo ello, se consideró que la percepción de discriminación por parte de los adolescentes latinos favorecería en ellos la manifestación de estereotipos exgrupales más negativos. La identificación con la cultura española, por su parte, estaría relacionada con un estereotipo más positivo del grupo español puesto que, en la medida en que los adolescentes latinos se consideren parte de dicho grupo, un estereotipo español más positivo supondría una mejor valoración de sí mismos.

El modelo de *path* análisis construido a partir de las relaciones entre las diferentes variables mencionadas arrojó los resultados significativos esperados, tanto en cuanto al ajuste global del modelo como a los coeficientes de relación entre las distintas variables. De esta manera, puede afirmarse que dicho modelo permitía explicar las diferencias observadas en el estereotipo grupal hacia los españoles que los adolescentes latinos manifestaban. En él, hay que resaltar el papel fundamental del contacto intergrupal como variable central para explicar los estereotipos de los adolescentes evaluados. Este contacto se ve favorecido por variables tanto

demográficas –tiempo de residencia en España y nivel sociocultural de los padres–, como psicosociales –similitud intergrupala percibida–, y dificultado cuando existen experiencias previas de percepción de discriminación a causa de su origen. Hay que señalar que algunas de estas variables, como la discriminación percibida y la similitud intergrupala, presentan una relación significativa directa con el estereotipo exogrupal. Por su parte, el contacto con otros chicos y chicas españoles, junto con la residencia prolongada en el país, favorece que los adolescentes latinos se identifiquen en mayor medida con la cultura española, lo cual redundaa en un estereotipo español más positivo. En definitiva, puede afirmarse que el estereotipo que los adolescentes latinos manifiestan acerca de los españoles viene condicionado fundamentalmente por cuestiones relacionadas con el contacto y la identificación con el grupo español, aspectos relacionados con el proceso de aculturación experimentado, así como por un elemento sociodemográfico muy destacable, el nivel sociocultural de sus familias. El hecho de que entre las familias de menor nivel socioeconómico el grado de interacción social de los hijos adolescentes con chicos y chicas españoles sea menor, hace pensar que existe un riesgo grave entre los adolescentes de este tipo de familias de no integrarse de una manera positiva en grupos de referencia que incluyan compañeros y compañeras españoles, lo cual supone tener menos oportunidades de aprender códigos y habilidades de interacción con población española y se convierte en un obstáculo para su proceso de integración social en este país tanto en la actualidad como en el futuro.

## **2. Actitudes de aculturación e identidad étnica de los adolescentes españoles y latinos**

En el tercer y cuarto objetivos específicos de nuestro trabajo abordábamos dos cuestiones directamente relacionadas con el proceso de aculturación de los dos grupos de adolescentes estudiados. Por una parte, se deseaba estudiar su identidad étnica, así como la identificación de los latinos con la cultura española. El estudio de estas variables se planteó por su relevancia tanto evolutiva como social, en el contexto de las relaciones interculturales entre ambos grupos. Por otra parte, nos interesaba examinar sus actitudes hacia el proceso de aculturación de los inmigrantes presentes en España, en general, y de algunos grupos específicos, incluido el latino, en particular, así como analizar sus opiniones en relación con ámbitos de aculturación específicos. A continuación se comentarán los resultados obtenidos en torno a ambas variables, así como en el modelo de ecuaciones estructurales realizado sobre las

actitudes de aculturación de los adolescentes españoles, que incluye como variable independiente, entre otras, su identidad étnica.

El concepto de aculturación que hemos manejado en este estudio, el de cambio individual derivado del contacto entre grupos culturalmente distintos, está muy relacionado con un aspecto del funcionamiento psicológico del individuo que da unidad a todos aquellos aspectos implicados en el proceso de aculturación: la identidad. Y en concreto, la identidad étnica, como forma de identidad social vinculada a la pertenencia a un determinado grupo étnico o cultural (Phinney et al., 2001).

En nuestro trabajo, tanto al hablar de proceso de cambio –conducta de aculturación– como de actitudes hacia dicho cambio –actitudes de aculturación–, consideramos conveniente tener en cuenta que la identidad étnica de las personas cuyas opiniones se analizan puede tener cierta relevancia en su posición acerca de cómo debe ser el proceso de aculturación de otros no pertenecientes a su grupo étnico. Es decir, el grado en que las personas se identifiquen con su grupo étnico –mayoritario–, tendrá alguna relación con el tipo de estrategia de aculturación considerada como más adecuada para incorporarse a la sociedad de la que es miembro.

Por otra parte, el grado en que una persona de un grupo minoritario inmigrante se identifique con su cultura de origen y con la de acogida también influirá en su opinión acerca del proceso de aculturación de su propio grupo y de otros grupos de inmigrantes distintos. Además, la identidad es un aspecto destacado del desarrollo psicológico en la adolescencia, que puede servir para comprender, desde un punto de vista evolutivo, aspectos poco claros desde el punto de vista de la Psicología Social. Por estos motivos, la identidad étnica de los adolescentes españoles y latinos, así como la identificación de éstos con la sociedad española constituyeron el cuarto objetivo específico del presente estudio.

La identidad étnica es un constructo que, en su definición, hace referencia a cualquier grupo cultural pero que tradicionalmente se ha aplicado exclusivamente a los grupos minoritarios. En las últimas décadas, sin embargo, ha aumentado el interés por analizar la identidad de los grupos mayoritarios en conexión con una posición crítica hacia los estudios, normalmente dirigidos por investigadores de grupos mayoritarios dominantes, que analizan aspectos de los grupos minoritarios desde su consideración como grupos “especiales” con todas las connotaciones de poder que esto conlleva. En



este trabajo también nos planteábamos como objetivo analizar la aplicabilidad del constructo a los miembros del grupo mayoritario, en este caso, a los adolescentes españoles.

La medida de la identidad étnica escogida, la Escala de Identidad Étnica Multigrupal (Phinney, 1992), ya había sido empleada en numerosos estudios fuera de nuestro país para evaluar tanto a grupos mayoritarios como minoritarios en distintos contextos. Los análisis psicométricos realizados sobre la escala en este trabajo revelaron que presentaba una estructura bifactorial semejante a la obtenida en investigaciones similares y un grado de consistencia interna adecuado al ser aplicada tanto en el grupo de adolescentes españoles como en el de latinos, por lo que se consideró apropiada para estudiar el constructo en ambos grupos.

La principal diferencia obtenida entre adolescentes españoles y latinos fueron las superiores puntuaciones de estos últimos en los dos factores que componían la escala, exploración y afirmación étnicas. Este resultado puede interpretarse desde el punto de vista de la Teoría de la Identidad Social de la siguiente manera: el menor grado de congruencia entre sus características personales y las del contexto social general en el que se encuentra favorecerá que los miembros de grupos minoritarios sientan más interés por comprender el vínculo que los une con su grupo. Así, es lógico pensar que los adolescentes latinos, cuya cultura familiar difiere de la dominante en la mayor parte de contextos sociales en los que se desenvuelven, (p.e., los centros educativos), manifiesten con mayor intensidad este interés por conocer en qué consiste su cultura de origen y la relevancia que puede tener en su vida actual y futura en España proceder de una familia inmigrante latina. Este resultado de nuestro trabajo confirma otros obtenidos en diferentes estudios con adolescentes inmigrantes (Verkuyten, 2002) o de otros grupos étnicos minoritarios (Yancey *et al.*, 2001).

Entre los adolescentes españoles, por su parte, se esperaba que aquellos que participasen de contextos sociales más heterogéneos, es decir, aquellos que pasaran más tiempo y que establecieran relaciones de amistad con miembros de otros grupos étnicos, serían más sensibles a cuestiones relacionadas con las diferencias culturales en función del origen y, por tanto, desarrollarían en mayor medida una identidad respecto de su propio grupo étnico que aquellos cuyo entorno social es más homogéneo desde este punto de vista. En nuestro estudio, sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que manifestaron tener mayor contacto con compañeros latinos y los que no lo hacían.

Por tanto, parece que las relaciones sociales que establecen los adolescentes entre sí no llegan a suscitar una reflexión personal en los españoles sobre las diferencias existentes entre ellos. Esto podría deberse a que los aspectos culturales pasan desapercibidos para los adolescentes en este tipo de relaciones o tal vez porque no existan características asociadas a la cultura latina y española en el repertorio de intereses de los adolescentes de estas edades. Esta interpretación, sin embargo, no consideramos que se ajuste completamente a la realidad, puesto que existe todo un conjunto de rasgos ligados a cada uno de estos grupos que se observan frecuentemente entre adolescentes (estilo de vestimenta, preferencias musicales, etc.). Otra posible explicación sería que para los adolescentes españoles, a diferencia de los latinos, no existen claves en su contexto social que les ayuden a interpretar la forma en que ellos son en relación con el lugar del que proceden y sus características culturales. En este sentido, el papel de la escuela sería muy importante para ayudar a los adolescentes a tomar conciencia de sus orígenes culturales, sea cual sea su lugar de nacimiento.

La ausencia de etnicidad característica de los grupos mayoritarios, tal y como pone de manifiesto Perry (2001) en su estudio etnográfico con adolescentes en contextos educativos con distinto grado de heterogeneidad, es justificada con un discurso que incluye el carácter de “normal” para la cultura mayoritaria cuando los contextos son más homogéneos culturalmente. A pesar de que los centros educativos en los que se recogieron los datos de este estudio se caracterizaban por una considerable heterogeneidad, los porcentajes de alumnos latinos en ningún caso superaban a los de alumnos españoles y, aunque así hubiese sido, la presencia – demográfica, social o política– actual de la minoría latina en el conjunto de la sociedad española es insuficiente como para generar este tipo de reflexiones entre la población de origen español. Aunque, probablemente, los centros educativos serían un lugar ideal para comenzar a ayudar a los adolescentes españoles a tomar conciencia de su propia etnicidad, un aspecto que ha sido considerado relevante para entender la capacidad de los adolescentes para comprender el punto de vista de otros grupos étnicos (Karcher y Fischer, 2004). Esta reflexión acerca de la propia identidad podría ayudar a fomentar la adopción de perspectivas múltiples y la empatía, aspectos que han sido vinculados al desarrollo de actitudes tolerantes y la eliminación de prejuicios intergrupales desde un punto de vista evolutivo (Quintana, 1994; Quintana *et al.*, 2000; Robinson *et al.*, 2001).

Por estos mismos motivos es posible que las puntuaciones obtenidas en la Escala de Identidad Multiétnica entre los adolescentes españoles y los latinos, a pesar de presentar una misma estructura factorial y unas propiedades psicométricas adecuadas, no estén midiendo el mismo constructo en ambos grupos. Un resultado que podemos interpretar como apoyo a esta sospecha es la falta de diferencias en identidad étnica en función de la edad tanto entre los adolescentes españoles como entre los latinos. La Escala de Identidad Multiétnica fue diseñada para evaluar la identidad étnica como constructo evolutivo y el hecho de no encontrar diferencias en función de la edad de los participantes podría indicar que existe algún problema con la medida. Esto nos llevaría a realizar la misma reflexión acerca de la aplicabilidad del concepto de identidad étnica entre los adolescentes españoles. Sin embargo, en el caso de los latinos la interpretación sería algo más compleja. Así, puede que el intervalo de edades de los participantes no sea suficientemente amplio como para observar dichas diferencias, a pesar de que existen estudios con población de edades similares en los que se observa un patrón evolutivo claro (French *et al.*, 2006; Pahl y Way, 2006). Sin embargo, el contexto –norteamericano– y los grupos étnicos –puertorriqueños, afroamericanos, asiáticos– en los que se obtienen este tipo de resultados difieren de manera significativa del contexto español, donde los grupos minoritarios son el resultado de un proceso de migración reciente y su presencia social es mucho menor. Por esta razón, tal vez, podríamos considerar que el desarrollo de la identidad étnica de los miembros de estos grupos requiere de un período de tiempo más largo y que este proceso tomará mayor relevancia en estos adolescentes si sus correspondientes colectivos inmigrantes ganan protagonismo a nivel social.

Los adolescentes latinos aún se encuentran inmersos en un proceso migratorio que comenzó, en algunos casos, poco tiempo atrás. Su incorporación a una sociedad distinta a aquella en la que vivieron durante buena parte de su vida, junto con una nueva situación, la de ser minoría y ser en ocasiones señalados de manera prejuiciosa, seguramente están desempeñando un papel importante en el desarrollo de su identidad social. Así, tal vez la identidad que los vincula con su grupo de origen sea menos relevante que otras. En este sentido, en esta Tesis se observó que a medida que aumentaba el tiempo de residencia en España también lo hacía el grado en que los adolescentes latinos se identificaban con la cultura española. Este componente de su identidad social podría resultar más relevante para ellos. La identificación con la cultura española, a su vez, no estaba relacionada de ninguna manera con la identidad étnica, relativa a su grupo de origen. Por ello, podemos

concluir que la escala de identidad étnica utilizada no ha recogido entre los adolescentes latinos el tipo de información que se deseaba o bien, dadas las características del grupo, su identidad étnica siga un proceso más lento, que posiblemente requiera aún de varios años (especialmente entre aquellos adolescentes que han emigrado hace poco tiempo) para desarrollarse como tal.

Junto con la identidad étnica, el otro aspecto principal que considerábamos en este estudio en relación con el proceso de aculturación o cambio cultural era el de las actitudes de aculturación. Hay que recordar que los modelos desarrollados en los últimos años en el campo de la psicología transcultural para dar cuenta del proceso de aculturación, entendido como cambio producido en individuos procedentes de grupos con tradiciones culturales diferentes cuando entran en contacto entre sí (Berry, 2005), se caracterizan por haber ido abordando este fenómeno, paulatinamente, desde perspectivas de mayor complejidad. Al enfoque bidimensional, en el que la adopción de nuevas pautas culturales fruto del encuentro intergrupal y el mantenimiento de las prácticas originales del grupo representaban dos polos de un mismo continuo y eran, por tanto, posiciones opuestas y mutuamente excluyentes, le siguió la consideración de que ambas posturas podían (y debían, para garantizar la adaptación positiva de los individuos) ser compatibles.

El modelo ortogonal formulado por Berry (1989) en el que se definían las cuatro opciones de aculturación fundamentales –asimilación, separación, integración y marginación– fue el punto de partida para la elaboración de otros que aportaron mayor precisión y complejidad al estudio de este fenómeno. Así, junto con la reformulación de algunas de las opciones de aculturación de Berry, la consideración del punto de vista de los grupos mayoritarios como aspecto relevante en el proceso de aculturación fue una aportación especialmente significativa en el Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis *et al.* (1997). A pesar de que el fenómeno de la aculturación había sido originalmente considerado como un proceso de cambio de todos los grupos implicados en la interacción, la capacidad de influencia que el contacto cultural puede ejercer en ambos grupos es claramente distinto, por lo que las investigaciones se habían centrado en analizar este proceso exclusivamente en los grupos minoritarios, fundamentalmente inmigrantes. Sin embargo, el Modelo Interactivo de Aculturación puso de manifiesto la importancia de la postura mantenida por el grupo mayoritario y la necesidad de que ésta fuera estudiada por sus repercusiones sobre la forma en que los propios inmigrantes se enfrentarían a dicho proceso. Esta afirmación forma parte en la actualidad del marco de referencia de cualquier investigación que se realice en el

ámbito de la aculturación. De ahí que en nuestro estudio la perspectiva del grupo mayoritario, el de los adolescentes españoles, haya sido especialmente tenido en cuenta.

Junto con la consideración y reconocimiento del papel del grupo mayoritario, el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas *et al.* (2004, 2005) viene a sistematizar otros aspectos reconocidos como importantes en la investigación y que se han asumido en este trabajo como cuestiones-guía para analizar las actitudes de aculturación de los adolescentes evaluados. En concreto, nos referimos a la diferenciación entre actitudes y estrategias o conductas de aculturación, la delimitación de ámbitos de manifestación de dichas actitudes y estrategias y la diferenciación de éstas en función del grupo protagonista del proceso de aculturación.

El aspecto que se tomó en consideración en nuestro estudio fue el de las actitudes de aculturación. En consonancia con las variables abordadas en los primeros objetivos, nuestro interés estaba relacionado más con el aspecto cognitivo u opinión acerca del proceso de aculturación que con las estrategias o conductas realmente manifestadas entre los adolescentes latinos. Se tomaron, asimismo, tres grupos minoritarios que se consideraron representativos de la diversidad cultural existente en los contextos sociales de los participantes, para analizar las posibles diferencias en función del grupo inmigrante. Por último, los ámbitos de aculturación incluidos en la medida atendían a cuestiones relacionadas con manifestaciones culturales de los grupos o con el establecimiento de relaciones sociales.

Las respuestas que se obtuvieron de los adolescentes en torno a su opinión general sobre el proceso de adaptación de los inmigrantes en España dejaron clara la diferencia entre las opiniones de españoles y latinos en el sentido de que entre los primeros predominaba la actitud asimilacionista, que defiende un mayor abandono de las prácticas culturales de origen a favor de las del país de acogida y entre los segundos la actitud más frecuente era la de integración, en la que se defiende tanto la conveniencia de adoptar las nuevas formas de la sociedad de acogida como de mantener las características del país de origen. Hay que destacar que la opinión mayoritaria entre los latinos coincide con los resultados obtenidos en un buen número de investigaciones de planteamiento similar (Donà y Berry, 1994; Berry, 1997; Van Oudenhoven *et al.*, 1998; Zagefka y Brown, 2002) y también con los encontrados en estudios realizados en nuestro país por Navas *et al.* (2008) con inmigrantes ecuatorianos adultos. En este último estudio, la posición preferida por dicho grupo fue

la intermedia entre la separación y la integración. Nuestros resultados son similares, aunque aquí se encuentra que la segunda actitud más frecuente entre los adolescentes es la intermedia. Y lo mismo sucede entre los adolescentes españoles. Esta actitud intermedia fue asignada a aquellos participantes que mostraron valores cercanos al punto medio de la escala de medida en los dos ítems empleados. Es decir, eran aquellos que no mostraban una preferencia o rechazo claros hacia el mantenimiento o la adaptación culturales. Esta postura intermedia tan frecuente en los dos grupos puede asemejarse a la actitud *individualista* definida en el modelo de Bourhis *et al.* (1997) como característica de aquellas personas que rechazan la influencia de los esquemas culturales sobre el comportamiento y prefieren identificarse, ellos mismos y a los demás, simplemente como individuos en vez de como miembros de un grupo cultural determinado. Desde el punto de vista de los adolescentes españoles también podría interpretarse como una manifestación de que no existe una única forma correcta de integrarse en la cultura de acogida, sino que cada persona debe elegir cómo hacerlo libremente.

Hay que señalar, sin embargo, que no se utilizaron ítems específicamente diseñados para la evaluación de la actitud individualista, por lo que no puede afirmarse rotundamente que esta sea la actitud subyacente a las respuestas de los adolescentes participantes en el estudio. Sin embargo, esta interpretación sí estaría conectada con una de las características más significativas del pensamiento típico de la etapa de la adolescencia, la autorreferencia, y el deseo y creencia del adolescente de que es una persona original y única. Así, si consideran que cada persona es distinta y que debe ser libre de decidir cómo comportarse en cada momento, la respuesta más coherente en las escalas de aculturación empleadas sería una posición intermedia. Y es que no hay que olvidar que a la par que un proceso de aculturación intergrupal se está produciendo un desarrollo evolutivo en el funcionamiento psicológico de los miembros de grupos mayoritarios y minoritarios, y las características propias de la fase de desarrollo en que se encuentren deben ser tenidas en consideración (Shönpflug, 2001; Sam y Opedal, 2002).

En cuanto a las actitudes de aculturación de los participantes en torno a ámbitos culturales específicos y al grupo de inmigrantes latinos en particular, los resultados obtenidos confirman en buena parte las expectativas de partida en relación con el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (Navas *et al.*, 2004, 2005). Así, de entre los ámbitos culturales considerados, en aquellos que pertenecerían, según este modelo, a espacios de actuación públicos o ámbitos periféricos de la cultura (el idioma

y el modo de celebración de las fiestas), ambos grupos obtuvieron mayoritariamente una actitud de integración, lo cual manifiesta un consenso positivo para el proceso de adaptación del grupo inmigrante, puesto que le permitiría mantener y adaptarse simultáneamente a las características de la sociedad de acogida. Esta predominancia de actitudes integracionistas respondería, según el citado modelo, al mayor grado de acuerdo esperado entre ambos grupos en relación con los ámbitos culturales más periféricos. Sin embargo, el modelo también pronostica un mayor grado de desacuerdo entre ambas posturas en relación con ámbitos culturales más cercanos al núcleo o pertenecientes a ámbitos de actuación privados. Este sería el caso del tercer ámbito contemplado en el presente estudio, la religión. Nuestros resultados en este punto muestran una diferencia clara respecto de los ámbitos anteriormente comentados, puesto que en este caso la actitud que predomina en ambos grupos es la separación o segregación, que se correspondería con la mayor importancia que el grupo minoritario concedería a un ámbito perteneciente a su núcleo cultural y a un ámbito de actuación más privado. Sin embargo, a diferencia de lo esperado según el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa, el grupo mayoritario coincide con el latino en esta postura, lo cual representa una actitud de respeto al mantenimiento de un aspecto cultural central como es la religión. Este resultado confirma la actitud abierta observada en el trabajo de Navas (2008) entre los españoles hacia el mantenimiento de costumbres entre los inmigrantes ecuatorianos. En nuestro estudio, incluso, la actitud manifestada por los españoles en el ámbito religioso es más abierta que la encontrada en el citado trabajo, donde la opción mayoritaria entre los españoles era la integración.

En el caso de los ámbitos de celebración de fiestas e idioma, por su parte, si se tienen en cuenta las opciones minoritarias en ambos grupos, puede observarse una discrepancia: mientras que los españoles tienden a la asimilación, los latinos hacen lo propio con la separación. Esto es más acusado en el caso del idioma, donde la asimilación supera por poco a la integración como opción mayoritaria en el caso de los españoles. Frente a los resultados obtenidos por Navas (2008) en adultos ecuatorianos, quienes mostraron una actitud de separación en el ámbito de las relaciones sociales, nuestros resultados ofrecen una imagen complementaria, puesto que son los españoles quienes se sitúan en una postura asimilacionista respecto a esta cuestión. Entre los latinos, asimismo, la separación aparece como la segunda actitud más frecuente. Igual que en el trabajo citado, es interesante destacar esta diferenciación entre grupos cuyas diferencias lingüísticas son escasas, pero que podrían ser más problemáticas de lo que a primera vista pudiera parecer, tal vez por

convertirse el idioma en una forma de expresar conformidad con la cultura de la que forman parte y de afirmación de una identidad propia.

Junto con los ámbitos anteriormente citados, se indagó en relación a las opiniones de los participantes sobre el tipo de relación que debían mantener los inmigrantes con la sociedad autóctona y con miembros de su propio grupo. En los dos tipos de relaciones consideradas, de amistad y de pareja, se observó consenso en las respuestas de latinos y españoles: en el caso de las relaciones de amistad, la opción predominante en los dos grupos fue la integración, un resultado similar al obtenido en otros estudios con diferentes colectivos inmigrantes en nuestro país, aunque con población adulta (Navas *et al.*, 2007; Navas, 2008) y que muestra la buena disposición por parte de ambos grupos al establecimiento de relaciones de amistad intergrupales, a la par que la aceptación de la existencia de vínculos de amistad entre latinos. Por lo que se refiere a las relaciones de pareja, se observó también un acuerdo en la postura adoptada por los adolescentes de ambos grupos, aunque en este caso la opción predominante fue la marginación o exclusión. Esta postura puede interpretarse del mismo modo que la actitud de aculturación general comentada previamente, como un reflejo del individualismo característico del adolescente, su defensa de la libertad personal para elegir y el rechazo a la idea de casarse, compartido por los participantes en ambos grupos. La distribución de los participantes entre las opciones minoritarias, por su parte, muestra que entre los españoles abunda más la posición segregacionista y entre los latinos la asimilacionista. Es decir, algunos españoles prefieren que no existan matrimonios mixtos y que los latinos sólo se casen con personas de su mismo origen, y otros tantos latinos aprueban las relaciones de pareja entre españoles y latinos.

En definitiva, puede afirmarse que existe un considerable acuerdo en las posturas adoptadas por los participantes tanto españoles como latinos en torno al proceso de aculturación en los diferentes ámbitos evaluados. Este resultado puede considerarse muy esperanzador en relación a la existencia de relaciones positivas entre ambos grupos en su proceso de adaptación mutua y convivencia.

Para profundizar en el análisis de las actitudes de aculturación de nuestros participantes y puesto que se contaba con una medida compuesta por un enunciado doble, fue posible considerar las respuestas de los participantes a cada uno de estos enunciados y analizar por separado el acuerdo con la adaptación a las pautas culturales españolas y con el mantenimiento de las de origen de los inmigrantes. En



este análisis se obtuvo que los españoles se mostraban más de acuerdo que los latinos con la adaptación a la cultura española y que éstos lo hacían en mayor medida que aquellos con el mantenimiento de la cultura de origen de los inmigrantes. Esta afirmación es válida tanto en relación con las actitudes medidas de manera general como cuando éstas se evaluaron por grupos y ámbitos de aculturación específicos, salvo una excepción reseñable: la religión, ámbito en el que no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo con la adaptación a la cultura española, que fue además bajo (inferior al punto medio de la escala) en ambos grupos.

En el caso de las relaciones de pareja y amistad, puesto que los ítems se formularon en el sentido de que “mantenimiento” representaba el contacto con el endogrupo, mientras que “adaptación” aludía al contacto con la sociedad autóctona, se obtuvieron resultados inversos a los que se han mencionado para el resto de ámbitos: no se encontraron diferencias en cuanto a las relaciones de pareja entre ambos grupos, en consonancia con la postura individualista y de rechazo hacia el matrimonio que se observó que compartían; mientras que en el caso de las relaciones de amistad, los latinos expresaron mayor acuerdo con el contacto (únicamente acerca de su propio grupo, no acerca de asiáticos o magrebíes) con la sociedad autóctona que el deseado por los españoles. En el resto de grupos no se apreciaron estas diferencias, que se deben más al deseo del grupo latino de tener relación con el español que a un mayor rechazo de éste hacia los otros grupos.

Por otra parte, al analizar las relaciones entre ambos tipos de puntuaciones, la de acuerdo con el mantenimiento de la cultura de origen y la de adaptación a la cultura española, se obtuvo un patrón de correlaciones negativas entre los españoles y positivas entre los latinos en la medida general y también en las específicas por ámbito y grupo (excepto en el caso de la religión, donde ambas eran de signo negativo, y en el ámbito de relaciones de amistad, donde eran positivas en los dos grupos). Estos resultados reflejan que para los adolescentes españoles la adaptación y el mantenimiento de pautas culturas distintas es incompatible entre sí, mientras que los latinos perciben claramente que se puede mantener y conservar, al mismo tiempo, rasgos culturales de dos contextos distintos. Este resultado confirma otros obtenidos con adolescentes holandeses (Verkuyten y Thijs, 2002) y puede interpretarse como una diferencia entre ambos grupos en la idea de mantenimiento y conservación de rasgos culturales. Entre los españoles el mantenimiento de la cultura de origen podría ser percibido como una amenaza hacia la cultura mayoritaria. Así, el hecho de que la

población inmigrante manifieste rasgos propios de su cultura de origen puede interpretarse como un rechazo de estas personas hacia la cultura española o una falta de deseo de adaptación, puesto que tienden a considerar incompatible la adopción de ambos tipos de pautas culturales. Mientras que en el caso de los latinos, la adaptación cultural es considerada importante porque puede ayudarles a incorporarse a la sociedad española, aunque el mantenimiento de su cultura de origen también lo es, tanto por razones sociales como psicológicas. Su visión de ambos conceptos sería más flexible y la combinación de aspectos propios de ambas sociedades sería perfectamente posible, en función del contexto y del tipo de aspecto cultural considerado. En este sentido hay que señalar que la medida empleada en el estudio incluía un abanico de aspectos culturales limitado y que, posiblemente, si fueran incluidos otros aspectos relacionados con ámbitos más claramente públicos (p.e., sistema político, leyes) y privados (p.e., normas y costumbres familiares, pautas de crianza de los hijos) se hubiesen observado más diferencias.

Por último, es destacable que tanto latinos como españoles consideren apropiado y posible que los inmigrantes tengan amigos que compartan su lugar de origen y otros que sean de procedencia española. Esto supone un reconocimiento común de que mantener relaciones de amistad con inmigrantes y con españoles es posible y además recomendable. Una cuestión interesante sería comprobar si esta misma opinión es mantenida en el caso de españoles. Es decir, si la conveniencia de tener amigos en diferentes grupos que es percibida por ambos grupos de adolescentes en el caso de los inmigrantes –latinos, magrebíes y asiáticos– sería también algo positivamente valorado, posible y recomendable, para los españoles.

Uno de los resultados que esperábamos encontrar en nuestro estudio eran diferencias en las actitudes de aculturación que los participantes españoles y latinos manifestaban hacia cada uno de los grupos inmigrantes propuestos en función del favoritismo endogrupal manifestado en la comparación con dichos grupos. Un mayor favoritismo endogrupal favorecería una actitud de asimilación, marginación o segregación, al valorar al exogrupo menos que al endogrupo, mientras que un favoritismo bajo estaría relacionado con la actitud de integración, al menos entre los españoles, puesto que se valoraría más o menos igual de positivamente la cultura autóctona que la de origen del grupo minoritario. Resultados similares se habían obtenido en otros estudios realizados con población autóctona e inmigrante adulta en distintos países, incluido España (Navas *et al.*, 2004; Piontkowski *et al.*, 2000, 2002). En el presente estudio se confirman dichos resultados con población adolescente

autóctona y latina en nuestro país. Así, entre los adolescentes españoles, aquellos que presentan un mayor grado de favoritismo endogrupal en relación con los magrebíes manifiestan una actitud de asimilación hacia el exogrupo y aquellos que lo hacen en relación con el grupo de latinos, manifiestan mayoritariamente una actitud de exclusión. Los adolescentes con puntuaciones bajas en favoritismo endogrupal respecto de ambos grupos manifiestan en mayor medida actitudes de integración. Los latinos que manifiestan un mayor favoritismo endogrupal respecto de los magrebíes también muestran predominantemente una actitud de exclusión, mientras que aquellos que no manifiestan ese favoritismo endogrupal tienden, igual que los españoles, a la actitud de integración hacia este grupo.

La actitud diferencial de los españoles en relación con los latinos y magrebíes puede relacionarse con las diferencias en el estereotipo de ambos grupos: los latinos, a pesar de ser valorados de forma menos positiva que los españoles, presentan un estereotipo más favorable que los magrebíes. Por esta razón, entre los participantes españoles que muestran favoritismo endogrupal en relación a estos grupos, se observa una actitud de mayor exigencia hacia los magrebíes, que deben asimilarse – es decir, abandonar las pautas culturales de origen y adoptar las españolas– que hacia los latinos, en quienes no se considera adecuado que mantengan sus rasgos culturales, pero a los que tampoco se exige que las sustituyan por las españolas.

Complementando estos resultados se observó que la similitud que los españoles percibían respecto de cada uno de los grupos propuestos también estaba relacionada con el tipo de actitud de aculturación que manifestaban: entre aquellos adolescentes que presentaban actitudes de integración hacia cada uno de estos grupos predominaba una alta percepción de semejanzas intergrupales.

Así, puede afirmarse que los adolescentes españoles con bajas puntuaciones en favoritismo endogrupal y con una alta similitud intergrupar percibida en relación con un grupo minoritario determinado –latinos, magrebíes o asiáticos– tienden a manifestar actitudes integracionistas más fuertes hacia dicho grupo.

Por lo que se refiere a los latinos, se consideró una variable adicional a la hora de predecir sus actitudes de aculturación: puesto que éstas reflejan su opinión acerca de cómo ellos mismos deben incorporarse a la sociedad española, es importante considerar su percepción de cómo son recibidos por esta sociedad. Así, a pesar de que la percepción de discriminación por parte de los adolescentes latinos evaluados

fue, en líneas generales, bastante baja, sí se observó que aquellos que presentaban una actitud de separación manifestaban haber vivido alguna situación en la que se sintieron discriminados o percibieron que existía un prejuicio contra ellos por su origen cultural. Mientras que aquellos que preferían una opción de asimilación manifestaban haber sufrido ese tipo de experiencias en menor medida. Puede concluirse que no sólo las actitudes que los españoles expresen abiertamente, sino también la percepción que los inmigrantes tengan de ellas está vinculada con la disposición hacia una u otra preferencia de aculturación.

El enfoque adoptado en el presente trabajo fue el de complementar la perspectiva de la mayor parte de estudios existentes en el área acerca de las opiniones y conductas manifestadas por los inmigrantes frente a la sociedad autóctona profundizando en las actitudes de aculturación de los adolescentes españoles. A través de un modelo de ecuaciones estructurales tratamos de analizar las relaciones que diversas variables estudiadas en esta Tesis tenían con las actitudes manifestadas por los adolescentes españoles hacia el mantenimiento de la cultura de origen del grupo latino y hacia su adopción de pautas propias de la cultura española.

Los resultados que se obtuvieron en él confirmaron nuestras expectativas, basadas tanto en los modelos teóricos asumidos durante el trabajo como en los resultados previamente comentados acerca de dichas variables, y tanto los índices de ajuste global del modelo como los coeficientes en las ecuaciones estructurales que lo componían fueron satisfactorios. Es de destacar que el índice de ajuste global de la ecuación estructural cuya variable independiente era la actitud hacia la adaptación cultural de los inmigrantes latinos fue más bajo (.11) que el de la actitud hacia el mantenimiento de la cultura de origen (.37), lo cual significa que el modelo teórico del que se partía para la predicción de las actitudes hacia el mantenimiento de la cultura de origen resultó más acertado que en el caso de la otra variable.

En general, aquellas variables relacionadas con opiniones, percepciones y contacto con el grupo latino estaban vinculadas de manera positiva con las actitudes hacia el mantenimiento de la cultura de origen, y aquellas variables relacionadas con opiniones, percepciones y contacto con el endogrupo lo están con las actitudes hacia la adaptación cultural. Así, cuanto mayor es el contacto con compañeros latinos más semejanzas perciben los adolescentes españoles entre ambos grupos y más positivo es el estereotipo que manifiestan hacia ellos, lo cual redundará en un mayor acuerdo acerca del mantenimiento de la cultura de origen de este grupo. Por otra parte, cuanto

mayor es el contacto con españoles, más se identifican con la cultura española y más positivo son sus estereotipos endogrupales. Todo ello favorece una actitud más positiva hacia la conveniencia de que los latinos se adapten a las pautas culturales de la sociedad española.

Anteriormente se señaló que existía una diferencia importante entre españoles y latinos en cuanto a su forma de entender el mantenimiento y la adaptación culturales: mientras que para los latinos ambos podían darse simultáneamente, para los españoles ambos eran incompatibles. Esta idea queda reflejada también en el patrón de relaciones exclusivas entre las variables predictoras y cada una de las actitudes de aculturación que acabamos de comentar. Adicionalmente, algunas de estas variables independientes, como el contacto endogrupal, el estereotipo endogrupal y el contacto con latinos fueron incorporadas a ecuaciones relacionadas con la actitud de aculturación contraria, es decir, el contacto y el estereotipo endogrupal respecto de la actitud de mantenimiento y el contacto con latinos respecto de la actitud hacia la adaptación. En estos casos todos los coeficientes eran de signo negativo, en coherencia con la incompatibilidad entre mantenimiento y adaptación cultural que acabamos de mencionar como característica del grupo español.

Por último, es destacable el papel de la edad, que aparece en las ecuaciones relacionadas con ambas actitudes y presenta una relación positiva directa con la actitud de mantenimiento cultural: a medida que los adolescentes españoles son más mayores, consideran en mayor medida que los latinos deben poder conservar aspectos culturales de su país de origen. Un resultado que puede indicar la mayor complejidad del pensamiento de los adolescentes de mayor edad en cuanto a las características de los grupos sociales y la dificultad de que se modifiquen determinadas características culturales.

### 3. Conclusiones

Tras revisar y discutir los diferentes resultados obtenidos a la luz de la fundamentación teórica y empírica presentadas en los primeros capítulos de esta Tesis Doctoral, a continuación destacaremos, a modo de conclusión, una serie de aspectos que han sido tratados a lo largo del estudio y que consideramos especialmente relevantes. Los presentaremos organizados en 11 afirmaciones para resumir sus aspectos más importantes.

1.- *Los estereotipos más negativos: los de magrebíes y gitanos.* Los adolescentes latinos y los españoles comparten un estereotipo muy negativo sobre los grupos magrebí y gitano, comparado con el resto de grupos minoritarios considerados en el estudio cuya presencia en el entorno social de los participantes es similar (asiáticos, subsaharianos y europeos del Este). Los prejuicios hacia estos dos grupos étnicos (al menos en su componente cognitivo) que, tradicionalmente, estaban presentes en la sociedad española se confirman entre los adolescentes y se extienden también a miembros de otro grupo minoritario, el latino.

2.- *La asimetría del estereotipo intergrupal de españoles y latinos.* A pesar de que ambos grupos de adolescentes reconocen que existen importantes semejanzas grupales entre ellos, manifiestan entre sí estereotipos asimétricos. La imagen que los españoles tienen de los latinos es menos positiva en comparación con la que los latinos tienen del grupo español, en concordancia con el papel de grupo mayoritario y minoritario que ambos tienen en la sociedad adulta. Asimismo, el estereotipo que los españoles tienen de los latinos es menos positivo que de otros grupos minoritarios (europeos del Este, asiáticos, subsaharianos). La mayor presencia de latinos en comparación con los otros grupos, junto con la existencia de rasgos culturales muy semejantes que pueden favorecer una mayor percepción de amenaza entre los adolescentes españoles, podrían estar favoreciendo esta imagen no muy positiva.

3.- *El favoritismo endogrupal, característica compartida aunque diferenciada.* Tanto los adolescentes españoles como los latinos presentaron favoritismo endogrupal en relación con todos los exogrupos considerados, lo cual refleja la existencia de una mayoritaria identificación endogrupal positiva en ambos grupos. Sin embargo, mientras que entre los españoles el favoritismo endogrupal aumentaba con la edad, a la par que se reducía significativamente su relación con compañeros de origen latino, entre éstos

no se existe tal incremento, puesto que crece el grado en que se identifican con lo español a medida que aumenta su tiempo de residencia en España.

4.- *Cambios con la edad en el grado de homofilia y en las relaciones intergrupales de los adolescentes españoles.* Predominan las relaciones sociales y de amistad con compañeros del endogrupo entre españoles y latinos. Las relaciones intergrupales se producen principalmente en el contexto escolar, donde las redes sociales mixtas favorecen las amistades entre adolescentes latinos y españoles. Sin embargo, a partir de los 14 años una parte de los españoles que se relacionan frecuentemente con latinos deja de hacerlo.

5.- *Tiempo de residencia y nivel socioeconómico, aspectos ligados al contacto intergrupar en latinos.* Las relaciones sociales y de amistad con españoles aumentan entre los adolescentes latinos a medida que se incrementa el tiempo de residencia en España, especialmente a partir de los dos años, y a medida que aumenta el nivel socioeconómico familiar. Aquellos chicos y chicas cuyo nivel socioeconómico es más bajo corren mayor riesgo de no entablar relaciones positivas con compañeros españoles, lo cual dificultará su proceso de adaptación social.

6.- *La importancia de las relaciones sociales en los centros educativos para mejorar los estereotipos grupales.* El estereotipo que españoles y latinos tienen entre sí es más positivo entre los que tienen contacto social con miembros del otro grupo. Además, la relación entre contacto y estereotipo es más fuerte entre los adolescentes de mayor edad, cuando el grupo se convierte en el referente social más importante. Por tanto, las relaciones intergrupales dentro del instituto son las que adquieren mayor importancia con la edad en relación con el estereotipo exogrupal positivo entre los adolescentes españoles.

7.- *La discriminación percibida, obstáculo para el acercamiento entre los grupos.* Aunque las experiencias de discriminación percibidas por los adolescentes latinos no son frecuentes, aquellos que manifiestan haberlas sufrido tienden a presentar un menor grado de contacto social con compañeros españoles y a tener una imagen del exogrupo español más negativa. Este tipo de experiencias, aunque no se hayan producido en el centro educativo, dificultan enormemente el acercamiento de los adolescentes latinos hacia otros chicos y chicas españoles.

8.- *Mayor conciencia de pertenencia a un grupo étnico entre los adolescentes latinos.* La medida utilizada para evaluar la identidad étnica de los participantes no permite

obtener conclusiones claras acerca de la aplicabilidad de un constructo evolutivo de estas características a ninguno de los dos grupos de adolescentes evaluados. No obstante, los niveles más altos obtenidos entre los adolescentes latinos parecen indicar que su sensibilidad hacia este aspecto de la identidad es mayor.

9.- *Las actitudes de aculturación: distintas perspectivas, pero con puntos de encuentro esperanzadores.* Adolescentes españoles y latinos difieren en sus actitudes de aculturación en dos aspectos. Por una parte, en cuanto al tipo de actitud de aculturación mayoritariamente adoptada; la asimilación predomina entre los españoles y la integración entre los latinos; y por otra parte, en cuanto a su concepción del significado de adaptación y mantenimiento cultural; posturas que pueden simultanearse desde el punto de vista de los latinos y que para los españoles son incompatibles. Sin embargo, ambos coinciden en sus actitudes en relación con aspectos de aculturación específicos, tanto del ámbito público como privado; consideran que debe haber contacto social y relaciones de amistad entre inmigrantes y españoles; y creen conveniente que aquellos se relacionen tanto con personas de su mismo origen como con españoles.

10.- *Percibir similitud o cercanía respecto del exogrupo favorece una actitud de integración; percibir discriminación por parte del exogrupo, favorece la separación.* Entre los adolescentes españoles, aquellos que manifiestan un bajo favoritismo endogrupal y que perciben al otro grupo como similar a ellos mismos presentan actitudes de integración más fuertes en relación con dicho grupo. Entre los adolescentes latinos, las experiencias de discriminación se relacionan con una actitud de separación.

11.- *La superación del etnocentrismo entre los adolescentes españoles favorece la defensa del mantenimiento de las pautas culturales de origen del grupo latino.* Entre los españoles, la adaptación cultural de los inmigrantes latinos es más deseada entre aquellos que se identifican mucho con su origen cultural, tienen más relación con compañeros españoles y expresan una imagen de su grupo más positiva; el mantenimiento de la cultura de los inmigrantes latinos es más defendida cuando existe contacto con chicos y chicas latinos, los dos grupos son percibidos como similares, el estereotipo latino es más positivo y la edad del adolescente es mayor. El conocimiento de miembros del otro grupo y un pensamiento más complejo sobre las características de los grupos inmigrantes explica la defensa del mantenimiento de sus características culturales en España.



#### **4. Implicaciones educativas, limitaciones y líneas de mejora del estudio**

El propósito de esta Tesis Doctoral que ha guiado la investigación que acaba de presentarse, era determinar qué variables influyen y qué tipo de influencia ejercen sobre los estereotipos intergrupales y actitudes de aculturación de adolescentes de origen inmigrante y españoles residentes en Madrid que conviven diariamente en centros de enseñanza secundaria de régimen público. Asimismo, se plantearon objetivos adicionales relacionados con el estudio de dichas variables y otras vinculadas a ellas, como el contacto intergrupar y la identidad étnica, que nos han permitido componer una imagen más completa del proceso de aculturación en que se encuentran implicados estos adolescentes.

De los resultados obtenidos, la conclusión más elemental que puede extraerse, pero que no podemos dar por supuesta de cara a los educadores que trabajan en aulas similares a las participantes en el estudio, es que los adolescentes perciben diferencias entre sus compañeros en función de su origen. Y en la medida en que perciben esas diferencias, comprobamos que tienen imágenes, opiniones y actitudes diferenciadas hacia los compañeros que pertenecen a cada uno de esos grupos de distinto origen nacional o cultural. Un comentario que se escuchaba en ocasiones en los centros, entre los profesores, durante la recogida de datos, era que a todos los alumnos del grupo se les trataba por igual, sin hacer distinciones y que entre ellos se relacionaban de la misma manera: “aquí todos son iguales, no importa dónde hayan nacido”. Este tipo de discurso, que no podemos generalizar a todos los contextos evaluados, muestra que la actitud de los docentes ante la diversidad cultural de sus alumnos puede estar siendo en algunos casos la de ignorar el hecho de que existen diferencias ligadas al lugar de procedencia de ellos y de sus familias, y que los mismos alumnos son conscientes de ello. Un hecho que se refleja en los resultados de un reciente estudio estatal sobre la convivencia en los centros de Educación Secundaria (Díaz-Aguado *et al.*, 2008), en el que se obtiene que un 69.7% de los alumnos afirma que en su aula se realiza “ninguna” o “muy pocas” actividades sobre el racismo y los daños que ocasiona. Aunque en las aulas no se hable de estos temas, los adolescentes tienen estereotipos de los distintos grupos y comparten prejuicios muy peligrosos hacia algunos de ellos.

Consideramos que estas cuestiones deberían ser abordadas en el trabajo en las aulas y que las diferencias culturales entre los alumnos, en las distintas manifestaciones que adopten en cada contexto, deberían ser reconocidas, así como

los estereotipos y actitudes existentes hacia distintos grupos por parte de los alumnos españoles, pero también por parte de ellos mismos. La igualdad en derechos y deberes de todos los alumnos es un hecho indiscutible en nuestro sistema educativo, sin embargo, las características culturales de los alumnos también deberían explicitarse, reconocerse y valorarse.

Y no sólo nos estamos refiriendo a los alumnos de origen extranjero o de minoría étnica, sino a todos los alumnos que forman parte del aula. Tal y como hemos comentado en el trabajo, el hecho de no reconocer una identidad cultural en los grupos mayoritarios puede encubrir una superioridad cultural que, desde una perspectiva educativa, no beneficia a nadie. Sería muy recomendable trabajar con todos los alumnos aspectos relacionados con su identidad étnica, favoreciendo la puesta en común de distintas experiencias y perspectivas que les ayudasen a ampliar su forma de pensar en torno a las diferencias humanas y a superar el etnocentrismo. Favorecer un pensamiento más elaborado acerca de la naturaleza de los grupos y la influencia del origen en la vida de las personas en el que se incluyan distintas perspectivas promovería seguramente actitudes de mayor apertura, interés y acercamiento hacia compañeros percibidos como diferentes. Este trabajo debería realizarse especialmente en los cursos superiores de la enseñanza secundaria, donde el distanciamiento entre los adolescentes de distintos grupos parece incrementarse a la par que su capacidad para comprender el mundo social de una forma más elaborada aumenta. Sería muy positivo estimular esta capacidad de razonamiento más sofisticada en el sentido del respeto hacia la diferencia y el aprendizaje con el diferente.

Uno de los aspectos cuya relevancia sobresale en nuestros resultados a la hora de entender los estereotipos y las actitudes de aculturación de los adolescentes españoles y latinos es el grado de contacto social existente entre ellos. Y, en especial, las relaciones que se establecen en el contexto escolar. En nuestros resultados, el contacto intergrupal no sólo favorece una imagen exogrupal más positiva entre el grupo de latinos, sino que acompaña a la manifestación de actitudes más tolerantes hacia el mantenimiento de las culturas de origen por parte de los españoles; en definitiva, de un contacto positivo todos los grupos salen favorecidos. Por esta razón, queremos insistir en la importancia que tiene que en los centros educativos se asuma la responsabilidad de fomentar el establecimiento de relaciones positivas entre alumnos de distintos grupos de origen mediante la realización de actividades, bien en el contexto del aula o bien del centro en su conjunto, y especialmente en el caso de los

adolescentes latinos de bajo nivel sociocultural, entre los que el riesgo de exclusión social y establecimiento de guetos es más acusado.

Igualmente, hay que destacar la relevancia que las experiencias de discriminación, percibidas o reales, tienen sobre las actitudes de los alumnos inmigrantes. La discusión y el trabajo en el aula sobre este tipo de experiencias negativas ayudaría a los protagonistas a clarificar las situaciones vividas y al conjunto del grupo a reflexionar sobre sus consecuencias.

A pesar de que los resultados de esta investigación hayan confirmado la existencia de estereotipos grupales, en ocasiones muy negativos, hay también motivos para la esperanza. La coincidencia de actitudes entre participantes latinos y españoles en relación a las estrategias de aculturación preferidas para los colectivos inmigrantes nos permite ser optimistas sobre una sociedad futura en la que la convivencia entre personas de distinto origen cultural se produzca de manera respetuosa y comprensiva.

La diversidad cultural en las escuelas es el reflejo de una realidad social, la de la inmigración, casi inexistente hasta hace apenas un par de décadas en nuestro país, y que demanda una especial atención para prevenir que se convierta en origen de conflictos o de exclusión social, tanto dentro como fuera de los centros educativos. Los adolescentes de hoy, con sus antecedentes culturales y sus experiencias con compañeros de distinto origen, serán los ciudadanos de mañana, por lo que conocer cuáles son las percepciones, actitudes y relaciones que establecen entre sí en este momento puede ayudarnos a anticipar futuros problemas y a prevenirlos.

En este sentido, la investigación presentada aporta elementos de interés tanto en la descripción de las relaciones interculturales entre los adolescentes participantes en el estudio como en la explicación de sus actitudes. A pesar de no haber trabajado con una muestra representativa de la población, se cuidó el proceso de selección de los centros en los que se recogieron los datos, ubicados en un único municipio y en zonas con alta presencia de inmigrantes, y el número total de participantes en el estudio fue suficiente para el tipo de análisis estadísticos realizados, entre ellos dos modelos de ecuaciones estructurales.

Otro elemento a destacar del trabajo es la incorporación de una perspectiva evolutiva al análisis de los datos recogidos en torno a fenómenos sociales, como las actitudes y relaciones intergrupales. La adolescencia representa en la actualidad una etapa objeto de especial interés educativo y social, tanto por los diferentes riesgos a

que los jóvenes de estas edades están expuestos en nuestra sociedad, como por los retos que plantean a los profesionales del ámbito educativo y de atención social. Para comprender los procesos y dificultades que enfrentan estos jóvenes, y para poder plantear respuestas preventivas eficaces, es imprescindible tener en cuenta las características psicológicas de la etapa evolutiva en que se encuentran. En esta investigación se ha procurado tener en cuenta las características relevantes al tema tratado, especialmente las que tienen que ver con la identidad y las relaciones con los iguales, para poder comprender mejor los resultados obtenidos.

Sin embargo, también somos conscientes de las limitaciones de este trabajo. Así, en primer lugar, la utilización de entrevistas u otras técnicas cualitativas de recogida de datos nos hubiese permitido comprender de manera más profunda los fenómenos estudiados. Por el costo en tiempo y las dificultades para recoger este tipo de datos, finalmente sólo fue posible emplear técnicas cualitativas en la fase de diseño de algunas de las medidas empleadas, una experiencia que resultó muy enriquecedora y que hizo palpable la necesidad de continuar trabajando en esta línea.

Por otra parte, hubiese sido muy interesante incluir en esta investigación variables relacionadas no sólo con las actitudes de aculturación de los adolescentes, sino también con sus estrategias o conductas de aculturación. Y esto en relación tanto con los adolescentes latinos como con los españoles, puesto que consideramos que el contacto con chicos y chicas procedentes de otros países está también modificando los hábitos, preferencias y comportamientos de los adolescentes españoles. Sería muy valioso analizar el modo en que los adolescentes perciben y participan de este proceso para poder utilizar esa información en el diseño de programas y materiales dirigidos a la prevención del prejuicio tanto en contextos educativos formales como no formales.

Asimismo, los ámbitos de aculturación utilizados, a pesar de haber sido tomados de modelos teóricos utilizados en otras investigaciones, podrían ser mejorados como medida de las actitudes en adolescentes si se incluyeran otros aspectos más significativos para los chicos y chicas de estas edades, como puede ser la música, el estilo de ropa, las actividades de ocio, etc.

En cuanto a la identidad étnica, las dificultades encontradas para interpretar nuestros resultados desde un punto de vista evolutivo pueden responder, tal y como se comentó previamente, a las características de los grupos minoritarios de la

sociedad española actual, resultado de un proceso migratorio que comenzó apenas unos años atrás y en la que la identidad social de los distintos grupos inmigrantes aún está iniciando su proceso de formación. Sin embargo, consideramos que estas identidades colectivas ligadas a la cultura de origen de los adolescentes son una realidad en el momento actual y que podrían obtenerse resultados interesantes utilizando otras medidas más adaptadas a las características de los grupos minoritarios presentes en nuestro país, teniendo en cuenta más el carácter “migratorio” de estas identidades individuales que la pertenencia a grupos específicos en función del lugar de origen familiar.

Asimismo, en futuros trabajos, consideramos conveniente mejorar la medida del contacto intergrupal utilizada en esta investigación incorporando una prueba de tipo sociométrico en la que se pueda determinar la presencia de relaciones de amistad mediante la existencia de elecciones recíprocas entre los participantes. Esta medida permitiría un control mucho mayor sobre el grado de contacto de calidad entre adolescentes y su relación con las actitudes y estereotipos grupales.

Finalmente, la realización de esta investigación nos ha abierto interrogantes sobre la importancia que los contextos escolares tienen sobre las opiniones y comportamientos de los adolescentes, y el efecto que intervenciones diseñadas para fortalecer un pensamiento más sofisticado sobre las diferencias culturales podrían tener en las actitudes y relaciones entre adolescentes, por lo que consideramos muy necesario continuar trabajando en esta línea de investigación.



# Referencias

- About, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- About, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. En J. Dovidio, P. Glick y L. Rudman (Eds.), *On the Nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 318-322). Nueva York: Colgate University.
- About, F.E. y Levy, S.R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescence. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269–294). Mahwah: Erlbaum.
- About, F.E., Mendelson, M.J. y Purdy, K.T. (2003). Crossrace peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 165–173.
- Abrams, D. y Hogg, M.A. (1990). Social identification, self- categorisation, and social influence. *European Review of Social Psychology*, 1, 195-228.
- Adorno, T., Frenkel-Brunswick, E., Levison, D. y Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*. Nueva York: Harper.
- Alba, R. y Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31, 826-874.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. En C. Murchinson (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 133-175). Worcester: Clark University Press.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Adisson-Wesley.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom: Understanding rightwing authoritarianism*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Amundsen, E.J., Rossow, I. y Skurtveit, S. (2005). Drinking pattern among adolescents with immigrant and Norwegian backgrounds: A two-way influence? *Addiction*, 100, 1453-1463.
- Arens-Tóth, J. y Van de Vijver, F.J.R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266.
- Arends-Tóth, J. y Van de Vijver, F.J.R. (2004). Domains and dimensions in acculturation: Implicit theories of Turkish-Dutch. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 19-35.

- Arends-Tóth, J. y Van de Vijver, F.J.R. (2006). Assessment of psychological acculturation. En D.L. Sam y J.W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 142-162). Cambridge: University Press.
- Arends-Tóth, J. y Van de Vijver, F.J.R. (2007). Acculturation Attitudes: A Comparison of Measurement Methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 1462-1488.
- Aronowitz, M. (1984). The social and emotional adjustment of immigrant children: A review of literature. *International Migration Review*, 18, 237-257.
- Ashmore, R. (1970). Prejudice: causes and cures. En B.E. Collins (Eds.), *Social Psychology: social influence, attitude change, group processes and prejudice*. Cambridge: Adisson Wesley.
- Ashmore, R., Deaux, K. y McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130, 80-114.
- Ashmore, R.D. y Del Boca, F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D.L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-35). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ataca, B. y Berry, J.W. (2002). Sociocultural, psychological and marital adaptation of Turkish immigrant in Canada. *International Journal of Psychology*, 37, 13-26.
- Atkinson, D.R. Morten, G. y Sue, D.W. (Eds.) (1998). *Counseling American Minorities: A Cross Cultural Perspective*. Nueva York: McGraw Hill.
- Azmitia, M., Kamprath, N. y Linnet, J. (1998). Intimacy and conflict: The dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. En L. Meyer, H. Park, M. Grnot-Scheyer, I. Schwartz y B. Harry (Eds.), *Making friends: The influences of culture and development* (pp. 171-189). Baltimore: Brookes.
- Azurmendi, M.J., Bourhis, R.Y., Ros, M. y García, I. (1998). Idenidad etolingüística y construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España. *Revista de Psicología Scial*, 13, 559-589.
- Bakker, W., Van Oudenhoven, J.P. y van der Zee, K.I. (2004). Attachment styles, personality, and Dutch emigrants' intercultural adjustment. *European Journal of Personality*, 18, 387-404.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.



- Barette, G., Bourhis, R.Y., Personnaz, M. y Personnaz, B. (2004). Acculturation orientations of French and North African undergraduates in Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 415-438.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V., del Campo, J., Marín, M.A., Rodríguez, M., Sandín, M.P. y Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Basabe, N., Páez, D., Zlobina A. y de Luca (2003). Migración: choque cultural y estrés de aculturación. Revisión del estado de la cuestión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 139-142.
- Basabe, N., Zlobina, A., Páez, D., de Luca, S., González, J.L. y Ubillos, S. (2005). Cambio de valores. Choque cultural e inmigración. En J. Romay y R. García-Mira (Eds.), *Psicología social y problemas sociales* (Vol. 2: Psicología política, cultura, inmigración y comunicación social, pp.233-238). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Batson, C.D., Early, S. y Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 751-758.
- Baumeister, R.F., Shapiro, J.P. y Tice, D.M. (1985). Two kinds of identity crisis. *Journal of Personality*, 53, 407-424.
- Ben-Shalom, U. y Horenczyk, G. (2003). Acculturation orientations: A facet theory perspective on the bidimensional model. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 34, 176-188.
- Berndt, T.J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Berndt, T. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspective on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.
- Berry, J.W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J.W. (1984). Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications. En N. Miller y M. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation*. Orlando: Academic Press.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of Acculturation. En J.J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives. Nebraska Symposium on Motivation: 1989* (pp. 201-234). Lincoln: Nebraska University Press.

- Berry, J.W. (1993). Ethnic identity in plural societies. En M. Bernal y G.P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. Albany: State University of New York Press.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Berry, J.W. (2001). A Psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- Berry, J.W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. Chung, P. Balls-Organista y G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 17-37). Washington: American Psychological Association Press.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J.W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 719-734.
- Berry, J.W. y Annis, R.C. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture, and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 382-406.
- Berry, J.W. y Kalin, R. (1979). Reciprocity of inter-ethnic attitudes in a multicultural society. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 99-112.
- Berry, J.W. y Kalin, R. (1995). Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 27, 301-320.
- Berry, J.W. y Kalin, R. (2000). Multicultural policy and social psychology: The Canadian experience. En S. Renshon y Kuckitt (Eds.), *Political psychology: Cultural and cross-cultural foundations* (pp. 263-284). Londres: MacMillan.
- Berry, J.W., Kalin, R. y Taylor, D. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa: Supply and Services.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. y Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D. y Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, Identity, and Adaptation across national contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. y Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: University Press.

- Berry, J.W. y Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. En J.W. Berry, M.H. Segall y C. Kagitçibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*. (Vol. 3: *Social behavior and applications*, pp. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.
- Birman, D. y Trickett, E.J. (2001). Cultural transitions in first-generation immigrants: Acculturation of Soviet Jewish refugee adolescents and parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 456–477.
- Blascovich, J., Mendes, W.B., Hunter, S. y Lickel, B., (2000). Stigma, threat, and social interactions. En T. Heatherton, R. Kleck, M.R. Hebl, and J.G. Hull (Eds.), *Stigma* (pp. 307 – 333). Nueva York: Guilford Publications.
- Blascovich, J., Mendes, W.B., Hunter, S.B., Lickel, B. y Kowai-Bell, N. (2001). Perceiver threat in social interactions with stigmatized others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 253–267.
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. y Senécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: a Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Bowlby, J (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Brand, E.S., Ruiz, R.A. y Padilla, A.M. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.
- Branscombe, N.R., Schmitt, M.T. y Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135-149.
- Branscombe, N.R. y Wann, D.L. (1994). Collective self-esteem consequences of outgroup derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology*, 24, 641-657.
- Bratt, C. (2002). Contact and attitudes between ethnic groups: a survey-based study of adolescents in Norway. *Acta Sociologica*, 45, 107-125.
- Breugelmans, S.M. y Van de Vijver, F.J.R. (2004). Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 400–422.
- Brewer, M.B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Brewer, M.B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.

- Brewer, M.B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- Brewer, M.B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict. When does ingroup love ecome ougroup hate? En R.D. Ashmore (Ed.), *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction*. Cary: Oxford University Press.
- Brewer, M.B. y Brown, R.J. (1998). Intergroup relations. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Dirs.), *The handbook of social psychology* (pp. 554-594). Nueva York: McGraw Hill.
- Brewer, M. y Campbell, D.T. (1976). *Ethnocentrism and intergroup attitudes: East African evidence*. Nueva York: Sage.
- Brewer, M.B. y Kramer, R.M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology*, 36, 219-243.
- Brewer, M.B. y Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation. En N. Miller y M.B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: the psychology of desegregation*. Nueva York: Academic Press.
- Brigham, J.C. (1993). College students' racial attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1933-1967.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. (2000). Social Identity Theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778.
- Brown, R. y Abrams, D. (1986). The effects of intergroup similarity and goal interdependence on intergroup attitudes and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 78-92.
- Brown, R., Eller, A., Leeds, S. y Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: a longitudinal study. *European Journal of Social Psychology* 37, 692-703.
- Brown, R. y Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343.
- Brown, R.J. y Turner, J.C. (1981). Interpersonal and Intergroup behavior. En J.C. Turner y H. Giles (Eds.), *Intergroup Behavior*. Oxford: Blackwell.

- Brown, R. y Zagefka, H. (2005). Ingroup Affiliations and Prejudice. En J.F. Dovidio, P. Glick y L.A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 54-70). Malden: Blackwell Publishing.
- Bruner, J.S. y Goodman, C.C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Bukowski, W.M., Hoza, B. y Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child Development*, 60, 233-237.
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. Nueva York: Academic Press.
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Buchanan, C. y Carins, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R.J. y Douch, R. (2006) Changing children's intergroup attitudes towards refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77, 1208-1219.
- Campbell, D.T. (1956). Enhancement of contrast as a composite habit. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 350-355.
- Campbell, D.T. (1963) Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 6, pp. 94-172). Nueva York: McGraw-Hill.
- Chen, C. y Farruggia, S. (2002). Culture and adolescent development. En W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes y D.N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University. Extraído el día 13 de marzo de 2008 de <http://www.wvu.edu/~culture>.
- Clark, K.B. y Clark, M.K. (1947). Racial identification and preference in Negro children. En T. Newcombe y E. Harley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). Nueva York: Holt.
- Clark, L.A. y Watson, D. (1995). Constructing validity: Issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- Cohen, E.G. y Lotan, R.A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.

- Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: a referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 224-234.
- Corenblum, B. y Stephan, W. (2001). White fears and native apprehensions: an integrated threat theory approach to intergroup attitudes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33, 251-268.
- Crocker, J. y Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Crul, M. (2000). *The key to success*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Cuadrado, I., Molero, F., Navas, M. y García, M.C. (2003). Inmigración y turismo: diferencias en percepciones y actitudes hacia los extranjeros en una muestra de niños-as almerienses. *Revista de Psicología Social*, 18, 121-140.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Devine, P.G. (1995). Prejudice and outgroup perception. En A. Tesser (Ed.), *Advanced Social Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2008). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados. Manuscrito no publicado.
- Díaz-Aguado, M.J. y Andrés, T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5, 141-200.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Donà, G. y Berry, J.W. (1994). Acculturation attitudes and acculturative stress of central American refugees. *International Journal of Psychology*, 29, 57- 70.
- Doosje, B., Branscombe, N.R., Spears, R. y Manstead, A.S.R. (1998). Guilty by association: when one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872-886.

- Dovidio, J.F., Gaertner, S.L. y Kawakami, K. (2005). Intergroup context: The past, present, and the future. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 5–21.
- Doyle, A.B. y Aboud, F.E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-228.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Oxford: Blackwell.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Nueva York: Harcourt.
- Echebarría, A. y González, J.L. (1995). *Psicología Social del Prejuicio y el Racismo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Eder, D. y Nenga, S.K. (2003). Socialization in Adolescence. En J. DeLamater (Ed.), *The handbook of social psychology* (pp. 157-182). Nueva York: Plenum Publishers.
- Ellemers, N., Spears, R. y Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: Group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 617-626.
- Eller, A.L. y Abrams, D. (2003). 'Gringos' in Mexico: Cross-sectional and longitudinal effects of language school-promoted contact on intergroup bias. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 55–75.
- Enesco, I., Guerrero, S., Callejas, C. y Solbes, I. (2008). Intergroup attitudes and reasoning about social exclusion in majority and minority children in Spain. En D.H. Bayley, S.R. Levy y M. Killen (Eds.), *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. Nueva York: Oxford University Press.
- Enesco, I. y Navarro, A. (2004). The development of ethnic-racial awareness during childhood. Implications for school practices. En D.M. Hall y L.A. Leavitt (Eds.), *Social and Moral Development: Emerging evidence on the toddler years* (pp. 93-119). Johnson y Johnson Pediatric Institute.
- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M. y del Olmo, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: Un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de 3 a 11 años. *Estudios de Psicología*, 63-64, 3-20.
- Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I. y Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American

children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 638-659.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton.

Eshel, Y. y Rosenthal-Sokolov, M. (2000). Acculturation attitudes and sociocultural adjustment of sojourner youth in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 140, 677-691.

Esses, V.M. y Dovidio, J.F. (2002). The role of emotions in determining willingness to engage in intergroup contact. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1202-1214.

Esses, V.M., Dovidio, J.F. Jackson, L.M. y Armstrong, T.L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice and national identity. *Journal of Social Issues*, 57, 389-412.

Esses, V.M., Haddock, G. y Zanna, M.P. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. En D. Mackie y D. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 137-166). San Diego: Academic Press.

Esses, V.M., Jackson, L.M. y Armstrong, T.L. (1998). Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model of group conflict. *Journal of Social Issues*, 54, 699-724.

Esses, V., Jackson, L.M., Dovidio J.F. y Hodson G. (2005). Instrumental relations among groups: Group competition, conflict and prejudice. En J.F. Dovidio, P. Glick y L.A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 227-243). Malden: Blackwell.

Fazio, R.H. (1989). On the power and functionality of attitudes: the role of accessibility. En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp 153-179). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Fazio, R.H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 23 (pp. 75-109). Nueva York: Academic Press.

Felix-Ortiz, M., Newcomb, M. y Myers, H. (1994). A multidimensional measure of cultural identity for Latino and Latina adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16, 99-116.



- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison Wesley.
- Fisher, C.B., Wallace, S.A. y Fenton, R.E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 679-695.
- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice and discrimination. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 357-411). Boston: McGraw-Hill.
- Flannery, W.P., Reise, S.P. y Yu, J. (2001). An empirical comparison of acculturation models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1035-1045.
- Freeman, H. y Brown, B.B. (2001). Primary attachments to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 653-674.
- French, S., Seidman, E., Allen, L. y Aber, J. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, 42, 1-10.
- Fuligni, A.J. (1998). Authority, Autonomy, and Parent-Adolescent Conflict and Cohesion: A Study of Adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European Backgrounds. *Developmental Psychology*, 34, 782-792.
- Fuligni, A., Witkow, M. y García, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41, 799-811.
- Gaertner, S.L. y Dovidio, J.F. (2000). *Reducing Intergroup Bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gaertner, S.L., Dovidio, J.F., Anastasio, P.A., Bachevan, B.A. y Rust, M.C. (1993). The common ingroup identity model: recategorization and the reduction of intergroup bias. En W. Stroebe y M. Hestone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol.4, pp.1-26). Chichester: John Wiley.
- García, M.C., Navas, M.S., Cuadrado, I. y Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica*, 2, 137-147.
- García Coll, C.T., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H.P., Crnic, K., Wasik, B.H. y Vazquez García, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891-1914.

- Gold, S. (1992). *Refugee communities. A comparative field study*. Newbury Park: Sage.
- Gómez-Berrocal, M.C. (2007). *Conflicto de identidad y racismo hacia los gitanos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- González, R. y Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33, 195-214.
- Gordon, M.M. (1964). *Assimilation in American life*. Nueva York: Oxford University Press.
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Greene, M.L., Way, N. y Pahl, K. (2006). Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino and Asian American adolescents: patterns and psychological correlates. *Developmental Psychology*, 42, 218-236.
- Hagendoorn, L. (1993). Ethnic categorization and outgroup exclusionism: the role of cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies. *Ethnic and Racial Studies*, 16, 26-51.
- Hamberger, J. y Hewstone, M. (1997). Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four Western European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36, 173-190.
- Hamm, J.V. (2000). Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American Adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology*, 36, 209-219.
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. En B. Laursen (Ed.), *New directions for child development: No. 60. Close friendships in adolescence* (pp. 2-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W.W. y Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Haslam, S.A., Turner, J.C., Oakes, P.J., McGarty, C. y Hayes, B.K. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping: The effects of intergroup relations as mediated by social change and frame of reference. *European Journal of Social Psychology*, 22, 3-20.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nueva York: Wiley.
- Hewstone, M. y Brown, R.J. (1986). Contact is not enough: an intergroup perspective on the contact hypothesis. En M. Hewstone y R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A., Hamberger, J. y Niens, U. (2006). Intergroup contact, forgiveness, and experience of "The Troubles" in Northern Ireland. *Journal of Social Issues*, 62, 99–120.
- Hewstone, M., Rubin, M. y Willis, H. (2002). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Hewstone, M. y Ward, C. (1985). Ethnocentrism and causal attribution in South East Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 614-623.
- Hinkle, S. y Brown, R. (1990). Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae. En D. Abrams y M.A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances*. Nueva York: Harvester/Wheatsheaf.
- Hofstra, J., Van Oudenhoven, J.P. y Buunk, B.P. (2005). Attachment styles and majority members' attitudes towards adaptation strategies of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 601-619.
- Hogg, M.A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization: a motivational theory of social identity processes and group phenomena. En W. Stroebe, M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 11, 223-255. Chichester: Wiley.
- Hogg, M.A. (2003). Intergroup relations. En J. Delamater (Ed.) *Handbook of Social Psychology* (pp. 479-502). Nueva York: Plenum Publishers.
- Hogg, M.A. y Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Londres: Routledge.
- Hogg, M.A. y Abrams, D. (1993). *Towards a single process uncertainty reduction model of social motivation in groups*. Londres: Prentice Hall.
- Horenczyk, G. (1996). Migrating identities in conflict: migrating attitudes and perceived acculturation ideologies. En G. Breakwell y E. Lyons (Eds.), *Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp.241-250). Oxford: Butterworth Heinemann.

- Horenczyk, G. (2000). Conflicted identities: Acculturation attitudes and the immigrants' construction of their social worlds. En E. Olshtain y G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity, and immigration* (pp. 13-30). Jerusalén: Magnes.
- Hornsey M.J. y Hogg, M.A. (1999). Subgroup differentiation as a response to an overly-inclusive group: a test of optimal distinctiveness theory. *European Journal of Social Psychology*, 29, 543-550.
- Horowitz, E.L. y Horowitz, R.E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 301-338.
- Houlette, M., Gaertner, S.L., Johnson, K.M., Banker, B.S., Riek, B.M. y Dovidio, J.F. (2004). Developing a more inclusive social identity an elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60, 35 – 55.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Isajiw, W.W. (2000). Approaches to ethnic conflict resolution: paradigms and principles. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 105-124.
- Islam, M.R. y Hewstone, M. (1993). Intergroup attributions and affective consequences in majority and minority groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 936-950.
- Jasinskaja-Lahti, I. y Liebkind, K. (1999). Exploration of the ethnic identity of Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 527-539.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Horenczyk, G. y Schmitz, P. (2003). The interactive nature of acculturation: Perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 79-90.
- Jetten, J., Branscombe, N.R., Schmitt, M.T. y Spears, R. (2001). Rebels with a cause: Group identification as a response to perceived discrimination from the mainstream. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1204-1213.
- Jetten, J., Spears, R. y Manstead, A.S.R. (1998). Defining dimensions of distinctiveness: Group variability makes a difference to differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1481-1492.

- Kalin, R. y Berry, J.W. (1996). Interethnic attitudes in Canada: ethnocentrism, consensual hierarchy and reciprocity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28, 253-261.
- Karcher, M.J. y Fischer, K.W. (2004). A developmental sequence of skills in adolescents' intergroup understanding. *Applied Developmental Psychology*, 25, 259-282.
- Kawabata, Y. y Crick, N.R. (2008). The role of cross-racial/ethnic friendships in social adjustment. *Developmental Psychology*, 44, 1177-1183.
- Keaton, T. (1999). Muslim girls and the "other face": An examination of identity construction. *Social Identities*, 5, 47-64.
- Kiang, L., Yip, T., Gonzales, M., Witkow, M. y Fuligni, A. (2006). Ethnic identity and daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development*, 77, 1338-1350.
- Kim, C., Laroche, M. y Tomiuk, M.A. (2001): A Measure of Acculturation for Italian Canadians: Scale Development and Construct Validation. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 607-637
- Kosic, A. (2002). Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants. *The Journal of Social Psychology*, 142, 179-201.
- Kosic, A., Mannetti, L. y Sam, D.L. (2005). The role of majority attitudes towards outgroup in the perception of the acculturation strategies of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 273-288.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: the balance between self and other*. Londres: Routledge.
- Kwak, K. y Berry, J.W. (2001). Generational differences in acculturation among Asian families in Canada: A comparison of Vietnamese, Korean, and Eastern-Indian groups. *International Journal of Psychology*, 36, 152-162.
- LaFromboise, T., Coleman, H.L.K. y Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.
- Lalonde, R.N. Y Cameron, J.E. (1993). An intergroup perspective on immigrant acculturation with a focus on collective strategies. *International Journal of Psychology*, 28, 57-74.
- Lambert, W.E. y Klineberg, O. (1967). *Children's views of foreign peoples: A cross-national study*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- Lambert, W., Mermigis, L. y Taylor, D. (1986). Greek Canadians' attitudes toward own group and other Canadian ethnic groups: A test of the multiculturalism hypothesis. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 18, 35-51.
- Lee, A.Y. (2001). The mere exposure effect: An uncertainty reduction explanation revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1255-1266.
- Lee, S.K., Sobal, J. y Frongillo, E. (2003). Comparison of models of acculturation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 34, 282-296.
- Leonardelli, G.J. y Brewer, M.B. (2001). Minority and majority discrimination: when and why. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 468-485.
- Lerner, R.M. (1986). *Theories and concepts of human development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R.M., Taylor, C.S. y von Eye, A. (Eds.) (2002). *Pathways to positive development among diverse youth. New directions for youth development: Theory, practice, and research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levin, S., van Laar, C. Y. y Sidanius, J.H. (2003). The effects of ingroup and outgroup friendships on ethnic attitudes in college: A longitudinal study. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 76-92.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Liebkind, K. (1996). Acculturation and stress: Vietnamese refugees in Finland. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 161-180.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. En R. Brown y S. Gaertner (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 386-406). Oxford: Blackwell.
- Liebkind, K. y Jasiskaja-Lahti, I. (2000) Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research*, 15, 446-469.
- Liebkind, K. y McAlister, A. (1999). Extended contact through peer modeling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology*, 29, 765-780.
- Mackie, D.M. y Hamilton, D.L. (Eds.). (1993). *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*. San Diego: Academic Press.

- Maio, G.R. y Haddock, G. (2004). Theories of attitude. Creating a witches-brew. En G. Haddock y G.R. Maio (Eds.), *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes* (pp. 425-454). East Sussex: Psychology Press.
- Maio, G.R., Olson, J.M., Bernard, M.M. y Luke, M.A. (2003). Ideologies, values, attitudes and behavior. En J. DeLamater (Ed.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 283-309). Nueva York: Plenum Publishers.
- Mann, J.H. (1959). The relationship between cognitive, affective, and behavioral aspects of racial prejudice. *Journal of Social Psychology*, 49, 223-228
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159–187). Nueva York: Wiley.
- Martínez, M.F., García, M. y Maya, I. (1999). El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio. *Intervención Psicosocial*, 8, 221-232.
- Martínez, M.F., García, M. y Maya I. (2001a). Una tipología analítica de las redes de apoyo social de los inmigrantes africanos en Andalucía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Septiembre, 1-3.
- Martínez, M.F., García, M. y Maya, I. (2001b). El efecto amortiguador del apoyo social sobre la depresión en un colectivo de inmigrantes. *Psicothema*, 13, 605-610.
- Martínez, M.F., García, M. y Maya, I. (2002). Social support and locus of control as predictors of psychological well-being in Moroccan and Peruvian immigrant women in Spain. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 287-310.
- Martínez, M.F., García, M., Maya, I. y Checa, F. (1996). *Africanos en Andalucía: necesidades y recursos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- McClenahan, C., Cairns, E., Dunn, S. y Morgan, V. (1996). Intergroup friendships: Integrated and desegregated schools in Northern Ireland. *Journal of Social Psychology*, 136, 549–559.
- McDermott, M. y Samson, F.L. (2005). White racial and ethnic identity in the United States. *Annual Review of Sociology*, 31, 245-261.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. y Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415–444.
- Meertens, R.W. y Pettigrew, T.F. (1993). Le racisme voilé: dimensions et mesure. En W. Wieriorcka (Dir.), *Racisme et modernité* (pp. 109-126). Paris: La Découverte.

- Mendes, W.B., Blascovich, J., Lickel, B. y Hunter, S. (2002). Challenge and threat during social interaction with White and Black men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 939–952.
- Messick, D.M. y Mackie, D. (1989). Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 40, 45-81.
- Mikulincer, M. y Shaver, P.R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 97-115.
- Molero, F. (2007). El estudio del prejuicio en la Psicología social: definición y causas. En J.F. Morales, E. Gaviria, M.C. Moya e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Molina, L.E. y Wittig, M.A. (2006). Relative Importance of Contact Conditions in Explaining Prejudice Reduction in a Classroom Context: Separate and Equal? *Journal of Social Issues*, 62, 489-509
- Montreuil, A. y Bourhis, R. (2001). Majority acculturation orientations toward “valued” and “devalued” immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 698-719.
- Morales, J.F. (1999). Grupos. En J.F. Morales y C. Huici (Coords.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Mummendey, A. y Otten, S. (2001). Aversive discrimination. En R. Brown y S. Gaertner, S. (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Malden: Blackwell.
- Nagata, D. y Crosby, F. (1991). Comparisons, justice, and the internment of Japanese-Americans. En J. Suls y T.A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 347-368). Hillsdale: Erlbaum.
- Nauck, B. (2001). Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 159–173.
- Navas, M.S. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. *Revista de Psicología Social*, 12, 201-237.
- Navas, M.S. (2008). La integración de los inmigrantes: Un análisis desde el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). En J.F. Morales, C. Huici, A. Gómez y E. Gaviria (Coords.), *Método, investigación y teoría en Psicología Social* (pp.465-485). Madrid: Pearson Prentice Hall.



- Navas, M.S. y Cuadrado, M.I. (2003). Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos. *Apuntes de Psicología*, 21, 29-49.
- Navas, M.S., García, M.C., Molero, F. y Cuadrado, I. (2002). El prejuicio en la adolescencia: un estudio comparativo de las actitudes hacia inmigrantes africanos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12, 79-96.
- Navas, M., García, M.C., Rojas, A., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18, 187-193.
- Navas, M. García, M., Sánchez, J., Rojas, A., Pumares, P. y Fernández, J. S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37.
- Navas, M.S. y Gómez-Berrocal, C. (2001). La inmigración: algunos datos sobre el proceso de aculturación psicológica. En J.L. González (Ed.), *Sociedad y sucesos vitales extremos* (pp. 139-153). Burgos: Universidad de Burgos.
- Navas, M., Molero, F. y Cuadrado, I. (2000). Evaluación de las formas manifiestas y sutiles del prejuicio: ambivalencia de emociones, rasgos y atribuciones. En D. Caballero, M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 626-633). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M.C., Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M. y Fernández, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- Navas, M. Rojas, A. García, M. y Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-86.
- Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 501-519.
- Nesdale, D. (2001a). The development of prejudice in children. En M. Augoustinos (Ed.), *Understanding Prejudice, Racism, and Social conflict*. Londres: Sage.
- Nesdale, D. (2001b): Language and the development of children's ethnic prejudice. *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 90-110.

- Nesdale, D. (2004). Social identity and ethnic prejudice. En M. Bennett y F. Sani. *The Development of Social Self* (pp. 219-246). Hove: Psychology Press.
- Nesdale, D., Rooney, R. y Smith, L. (1997). Migrant ethnic identity and psychological distress. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 569-588.
- Neto, F. (2002a). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *International Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 5-31.
- Neto, F. (2002b). Social adaptation difficulties of adolescents with immigrant backgrounds. *Social Behavior and Personality*, 30, 335-346.
- Nguyen, H., Messé, L. y Stollak, G. (1999). Toward a more complex understanding of acculturation and adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 5-31.
- Oetting, E.R. y Beauvais, F. (1991). Orthogonal cultural identification theory: The cultural identification of minority adolescents. *The International Journal of Addictions*, 25, 655-685.
- Operario, D. y Fiske, S.T. (2001). Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 550-561.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. En D. L. Sam y J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: University Press.
- Oppedal, B., Røysamb, E. y Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 646-660.
- Oppedal, B., Røysamb, E. y Sam, D.L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 481-494.
- Ostrom, T.M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 12-30.
- Ostrom, T.M., Skowronski, J.J. y Nowak, A. (1994). The cognitive foundation of attitudes: It's a wonderful construct. En P.G. Devine, D.L. Hamilton y T.M. Ostrom (Eds.), *Social cognition: Impact on social psychology* (pp. 195-258). Nueva York: Academic Press.
- Páez, D. y González J.L. (1996). Cultura, representaciones sociales y adaptación: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en el País Vasco/Norte de España. En

- A.M. Mamontoff (Ed.) *Représentations sociales et insertion sociale*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Páez, D., González, J.L. y Aguilera, N. (2000). *Identidad cultural, aculturación y adaptación de los inmigrantes latinoamericanos en el País Vasco*. Getxo: Centro Cultural Chileno Pablo Neruda.
- Page-Gould, E., Mendoza-Denton, R. y Tropp, L.R. (2008). With a little help from my cross-group friend: reducing anxiety in intergroup contexts through cross-group friendship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1080-1094.
- Pahl, K., y Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77, 1403–1415.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E. y Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxietyreduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770–786.
- Patchen, M. (1982). *Black-white contact in schools: its social and academic effects*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Perry, P. (2001). White means never having to say you're ethnic. *Journal of Contemporary Ethnography*, 30, 56-91.
- Pettigrew, T.F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173–185.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T.F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *Journal of Intercultural Relations*, 32, 187-199.
- Pettigrew, T.F., Christ, O., Wagner, U. y Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation International. *Journal of Intercultural Relations*, 31, 41–425.
- Pettigrew, T.F. y Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettigrew, T.F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Petty, R.E., Wegener, D.T. y Fabrigar, L.R. (1997). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.

- Phalet, K. Lotringen, C. y Entzinger, H. (2000). *Islam in the multicultural society*. Utrecht: European Research Center on Migrations and Ethnic Relations.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development. In M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61-79). Nueva York: State University of New York Press.
- Phinney, J. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. En J. Arnett y J.L. Tanner (Eds.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 117-134). Washington: American Psychological Association.
- Phinney, J. y Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-184.
- Phinney, J. y Baldelomar, O. (2006). *The conceptualization and measurement of ethnic identity development: Exploration, commitment, and statuses*. Manuscrito no publicado.
- Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P. y Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. En J. Berry, J. Phinney, D. Sam y P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transitions. Acculturation, Identity, and Adaptation across national contexts*. New Jersey: Erlbaum.
- Phinney, J., Cantu, C. y Kurtz, D. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J.S. y Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 31-53.
- Phinney, J.S., Ferguson, D.L. y Tate, J.D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child Development*, 68, 955-969.

- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: an interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.
- Phinney, J.S., Jacoby, B. y Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 478-490.
- Phinney, J.S. y Kohatsu, E.L. (1997). Ethnic and racial identity development and mental health. En J. Schulenberg, J.L. Maggs y D. Hurrelmann (Eds.), *Health risk and developmental transitions during adolescence* (pp. 420-443). Cambridge: University Press.
- Phinney, J.S. y Ong, A.D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Piaget, J. (1970). *L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte* (pp. 149-156). Milán: Foneme.
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P. y Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 1-26.
- Piontkowski, U., Rohmann, A. y Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes and Intergroup Relations*, 5, 221-232.
- Plant, E.A. (2004). Responses to interracial interactions over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1458-1471.
- Plant, E.A. y Devine, P.G. (2003). The antecedents and implications of interracial anxiety. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 790-801.
- Platón (1892). Laws. En B. Jowett (traduc.) *The dialogues of Plato* (Vol. 5). Oxford: Oxford University Press. (Trabajo original escrito en 348 a.C.).
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Powell, J.W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages*. Washington: Government Printing Office.
- Powers, D.A. y Ellison, C.G. (1995). Interracial contact and Black racial attitudes: The contact hypothesis and selectivity bias. *Social Forces*, 74, 205-226.

- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L.M. y Malle, B.F., (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social psychology*, 67, 741-763.
- Quintana, S.M. (1994). A model of ethnic perspective-taking ability applied to Mexican American children and youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 419-448.
- Quintana, S.M. (2007). Racial and ethnic identity: deveopmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 259-270.
- Quintana, S.M., Castañeda-English, P. e Ybarra, V.C. (1999). Role of perspective-taking ability and ethnic socialization in the development of adolescent ethnic identity. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 161–184.
- Quintana, S.M., Ybarra, V.C., González-Doupe, P. y De Baessa, Y. (2000). Cross-Cultural evaluation of ethnic perspective-taking ability: an exploratory investigation with U.S. Latino and Guatemalan Ladino children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 334-351.
- Ramírez, M.C. y Rodríguez, A. (2005). Un estudio comparativo de la inmigración en función del lugar de origen: variables psicosociales en los autóctonos murcianos. *Apuntes de Psicología*, 23, 175-182.
- Redfield, R., Linton, R. y Herskovits, M.J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Richeson, J.A. y Shelton, J.N. (2007). Negotiating interracial interactions. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 316–320.
- Roberts, R., Phinney, J., Masse, L., Chen, Y., Roberts, C. y Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity in young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19, 301– 322..
- Robinson, J., Witenberg, R. y Sanson, A. (2001). The socialization of tolerance. En M. Augoustinos (Ed.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. (pp. 73-88). Londres: Sage.
- Roccas, S., Horenczyk, G. y Schwartz, S.H. (2000). Acculturation discrepancies and well-being: The moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, 30, 323-334.
- Rodríguez, A., Betancor, V., Degado, N., Rodríguez, R. y Pacios, A. (2008). Los turistas nos visitan, los inmigrantes nos invaden. Un estudio de la percepción de

- amenaza desde el concepto de grupalidad percibida. *Revista de Psicología Social*, 23, 41-52.
- Rojas, A.J., García M.C. y Navas, M. (2003). Test de sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y de evidencias de validez. *Psicohema*, 15, 101-108.
- Rokeach, M., Smith, P.W. y Evans, R.I. (1960). Two kinds of prejudice or one?. En M. Rokeach (Ed.), *The open and closed mind*. Nueva York: Basic Books.
- Romero A.J. y Roberts, R.E. (2003). The impact of multiple dimensions of ethnic identity on discrimination and adolescent self-esteem. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2288-2305.
- Rosenbloom, S.R. y Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth and Society*, 35, 420-451.
- Rubin, M. y Hewstone, M. (1998). Social Identity Theory's self esteem hypothesis: a review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 40-62.
- Rudmin, F.W. (2003a). Catalogue of acculturation constructs: Descriptions of 126 taxonomies, 1918-2003. En W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes y D.N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University. Extraído el día 13 de marzo de 2008 de <http://www.wvu.edu/~culture>.
- Rudmin, F.W. (2003b). Critical history of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37.
- Rudmin, F.W. y Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41-56.
- Rueda, J.F. y Navas, M.S. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.
- Rueda, J.F., Navas, M.S. y Gómez, C. (1995). Las nuevas expresiones del racismo: adaptación de una escala de prejuicio sutil. En J.C. Sánchez y A.M. Ullán (Comps.), *Procesos psicosociales básicos y grupales* (pp. 357-370). Salamanca: Eudema.

- Ryan, E.B. y Kuczowski, R. (1994). The imaginary audience, self-consciousness and public individuation in adolescence. *Journal of Personality*, 62, 219-238.
- Ryder, A., Alden, E. y Paulhus, D. (2000). Is Acculturation Unidimensional or Bidimensional? A Head-to-Head Comparison in the Prediction of Personality, Self-Identity, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49-65.
- Sabatier, C y Berry, J.W. (1996). Inmigración y aculturación. En R.Y. Bourhis y J.P. Leyens (Eds.). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217-239). Madrid: McGraw-Hill.
- Sam, D.L. (1995). Acculturation attitudes among young immigrants as a function of perceived parental attitudes to cultural change. *Journal of Early Adolescence*, 15, 238-258.
- Sam, D.L. (1998). *Acculturation strategies of adolescents with immigrant background: Preferences and predictors*. Presentación realizada en el XIV Congreso Internacional de la IACCP en Bellingham, EEUU, Agosto 3-8.
- Sam, D.L. (2000). Psychological adaptation of adolescents with immigrant backgrounds. *The Journal of Social Psychology*, 140, 5-25.
- Sam, D.L. (2006). Acculturation: conceptual background and core components. En D.L. Sam y J.W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 11- 26). Cambridge: University Press.
- Sam, D.L. y Oppedal, B. (2002). Acculturation as a developmental pathway. En W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes y D.N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University. Extraído el día 13 de marzo de 2008 de <http://www.wvu.edu/culture>.
- Sayegh, L. y Lasry, J.C. (1993). Immigrants' adaptation in Canada: Assimilation, acculturation, and orthogonal cultural identification. *Canadian Psychology*, 34, 98-109.
- Schmitt, M.T. y Branscombe, N.R. (2002). The causal loci of attributions to prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 620-628.
- Schmitt, M.T., Spears, R. y Branscombe, N.R. (2003). Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students. *European Journal of Social Psychology*, 33, 1-12.



- Schnapper, D. (1988). Modernidad y aculturaciones. A propósito de los trabajadores emigrantes. En T. Todorov y otros (Eds.), *Cruce de culturas y mestizaje cultural* (pp. 173–205). Madrid: Júcar.
- Schwartz, S.H., Struch, N. y Bilsky, W. (1990). Values and intergroup social motives: A study of Isreal and German students. *Social Psychology Quarterly*, 53, 185-198.
- Sellers, R. y Shelton, J. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1079–1092.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Shelton, J.N. (2000). A reconceptualization of how we study issues of racial prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 374-390.
- Shelton, J.N., Richeson, J.A. y Salvatore, J. (2005). Expecting to be the target of prejudice: Implications for interethnic interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1189–1202.
- Sherif, M (1966). *Group Conflict and Co-operation: Their social psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Shönpflug, U. (2001). Acculturation: Adaptation or development? (Commentary on "Immigration, acculturation and adaptation" by J. W. Berry). *Applied Psychology: An international Review*, 46, 52 - 55.
- Sidanius, J., Levin, S., Liu, J. y Pratto, F. (2000). Social dominance orientation, anti-egalitarianism and the political psychology of gender: an extensión and cross-cultural replication. *European Journal of Social Psychology*, 30, 41-67.
- Sidanius, J., Van Laar, C., Levin, S. y Sinclair, S. (2004). Ethnic enclaves on the college campus: The good, the bad and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 96-110.
- Spencer, M., Icard, L., Harachi, T., Catalano, R. y Oxford, M. (2000). Ethnic identity among monoracial and multiracial early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 20, 365–387.
- Stangor, C., Sullivan, L.A. y Ford, T.E. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition*, 9, 359-380.
- Stephan, W.G., Boniecki, K.A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K.S., Jackson, L.A. (2002). The role of threats in the racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1242–1254.

- Stephan, W.G. y Stephan, C.W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. En S. Okamp (Ed.). *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-45). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Stephan, W.G., Stephan, C.W. y Gudykunst, W.B. (1999). Anxiety in intercultural relations: A comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 613–628.
- Stephan, W.G., Ybarra, O. y Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2221-2237.
- Stephan, W.G., Ybarra, O., Martinez, C., Schwarzwald, J. y Turkaspa, M. (1998). Prejudice toward immigrants to Spain and Israel: An integrated threat theory analysis. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 29, 559-576.
- Sumner, W.G. (1906). *Folkways*. Nueva York: Ginn.
- Tajfel, H. (1959). The anchoring effects of value in a scale of judgements. *British Journal of Psychology*, 50, 294-304.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 27-60). Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., Fiamant, C., Billig, M.G. y Bundy, R.F. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-177.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson May.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1989). La teoría de la identidad social de la conducta intergrupar. En J.F. Morales y C. Huici (Eds.), *Lecturas de Psicología Social* (pp. 225-259). Madrid: UNED.

- Tajfel, H. y Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Tatum, B. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?* Nueva York: Basic Books.
- Taylor, D.M. y Lambert, W.E. (1996). The meaning of multiculturalism in a culturally diverse urban American area. *Journal of Social Psychology*, 136, 727-740.
- Taylor, D.M., Wright, S.C., Moghaddam F.M. y Lalonde, R.N. (1990). The personal/group discrimination discrepancy: Perceiving my group, but not myself, to be a target of discrimination *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 254-262.
- Titzman, P.F., Silbereisen, R.K. y Rodermund, E.S. (2007). Homophily among diaspora migrant adolescents in Germany and Israel. *European Psychologist*, 12, 181-195.
- Tropp, L.R. (2003). The psychological impact of prejudice: Implications for intergroup contact. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 131-149.
- Tropp, L.R. y Pettigrew, T.F. (2005). Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1145-1158.
- Turner, J.C. (1975). Social identity and social comparison: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner, J.C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (Eds.), *Social identity* (pp. 6-34). Oxford: Blackwell.
- Turner, J.C., Brown, R.J. y Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.
- Turner, R.N., Hewstone, M. y Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369-388.
- Turner, R.N., Hewstone, M., Voci, A. y Vonofakou, C. (2008). A test of the extended contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 843-860.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. y Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackweell.

- Turner, J.C. Reynolds, K.J. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: theories, themes, and controversies. En R. Brown y S. Gaertner (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Malden: Blackwell.
- Valsiner, J. (2000) *Culture and human development*. Londres: Sage.
- Van Dick, R., Wagner, U., Pettigrew, T.F., Christ, O., Wolf, C. y Petzel, T. (2004). The role of perceived importance in intergroup contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 211–227.
- Van Knippenberg, A. y Ellemers, N. (1990). Social identity and intergroup differentiation processes. *European Review of Social Psychology*, 1, 137-169.
- Van Laar, C., Levin, S., Sinclair, S. y Sidanius, J. (2005). The effect of university roommate contact on ethnic attitudes and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 329–345.
- Van Oudenhoven, J.P. y Eisses, A.M. (1998). Integration and Assimilation of Moroccan immigrants in Israel and The Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 293-307.
- Van Oudenhoven, J.P. y Hofstra, J. (2006). Personal reactions to “strange” situations: Attachment styles and acculturation attitudes of immigrants and majority members. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 783-798.
- Van Oudenhoven, J.P., Prins, K.S. y Buunk, B.P. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.
- Van Oudenhoven, J.P., Ward, C y Masgoret, A.M. (2006). Patterns of relations between immigrants and host societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 637-651.
- Vargas, P.T. (2004) The relationship between implicit attitudes and behavior. Some lessons from the past, and directions for the future. En G. Haddock y G.R. Maio (Eds.): *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. (pp. 275-297). East Sussex: Psychology Press.
- Verkuyten, M. (2002a). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relation*, 26, 91-108.

- Verkuyten, M. (2002b). Perceptions of ethnic discrimination by minority and majority early adolescents in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 37, 321-332.
- Verkuyten, M. (2002c). The development of in-group favoritism: between social reality and group identity. *Developmental Psychology*, 43, 901-911.
- Verkuyten, M. y Brug, P. (2002). Ethnic identity, self-esteem, and discrimination among Surinamese adolescents in the Netherlands. *Journal of Black Psychology*, 28, 122-141.
- Verkuyten, M. y De Wolf, A. (2002). Ethnic minority identity and group context: self-descriptions, acculturation attitudes and group evaluations in an intra- and intergroup situation. *European Journal of Social Psychology*, 32, 781-800.
- Verkuyten, M. y Martinovic, B. (2006). Understanding multicultural attitudes: the role of group status, identification, friendships and justifying ideologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 1-18.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Virta, E. y Westin, C. (1999). Psychological adjustment of adolescents with immigrant background in Sweden. Estocolmo: Stockholm University.
- Vivian, J., Brown, R.J. y Hewstone, M. (1994). *Changing attitudes through intergroup contact: the effects of membership salience*. Manuscrito inédito. Universidad de Kent.
- Voci, A. y Hewstone, M. (2003). Intergroup contact and prejudice toward immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 37-54.
- Wade, J.C. y Odesola, O. (2002). Racial peer group selection in African-American high school students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30, 96-109.
- Wagner, U., Christ, O., Pettigrew, T.F., Stellmacher, J. y Wolf, C. (2007). Prejudice and minority proportion: Contact instead of threat effects. *Social Psychology Quarterly*, 69, 380-390.

- Wagner, U., van Dick, R., Pettigrew, T.F. y Christ, O. (2003). Ethnic prejudice in East and West Germany: The explanatory power of intergroup contact. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 22–36.
- Ward, C. (1996). Acculturation. En D. Landis y R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 124-147). Thousand Oaks: Sage.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of Acculturation. En D.R. Matsumoto (Ed.), *Handbook of cultural psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Londres: Routledge.
- Ward, C. y Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 1-19.
- Ward, C. y Masgoret, A.M. (2004). Identity, cultural contact, and psychological adaptation: Examining the functional role of loneliness in predicting sojourner depression. En B.N. Setiadi, A.S., W.J. Lonner y Y.H. Poortinga (Eds.). *Ongoing themes in psychology and culture. Selected papers from the sixteenth international congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Yogyakarta: Kanisius.
- Ward, C. y Masgoret, A. (2006). An integrative model of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 671-682.
- Ward, C. y Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.
- Way, N. y Greene, M.L. (2006). Trajectories of perceived quality friendship during adolescence. *Journal of Research on adolescence*, 16, 293-320.
- Wells, M. y Berry, J.W. (1992). Attitudes towards Aboriginal self-government: The influence of knowledge, and cultural and economic security. *Canadian Journal of Native Studies*, 12, 75-93.
- Wilson, T.C. (1996). Prejudice reduction or self-selection? A test of the contact hypothesis. *Sociological Spectrum*, 16, 43–60.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C.M. y Bachelor, J. (2003). Intergroup contact: Effects on group evaluations and perceived variability. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 93-110.
- Worchel, S., Cooper, J. y Goethals, G.R. (1988). *Understanding Social Psychology*. Chicago: Dorsey.

- Wright, S.C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. y Ropp, S.A. (1997). The extended contact effect: knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.
- Wright, S.C., Aron, A. y Tropp, L.R. (2002). Including others (and groups) in the self: Self-expansion and intergroup relations. En J.P. Forgas y K.D. Williams (Eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 343-363). Nueva York: Psychology Press.
- Yancey, A., Aneshensel, C. y Driscoll, A. (2001). The assessment of ethnic identity in a diverse urban youth population. *Journal of Black Psychology*, 27, 190–208.
- Ybarra, O.J. y Stephan, W.G. (1994). Perceived threat as a predictor of stereotypes and prejudice: Americans' reactions to Mexican immigrants. *Boletín de Psicología*, 42, 39-54.
- Yip, T. y Fuligni, A. (2002). Daily variation in ethnic identity, ethnic behaviors, and psychological well-being among American adolescents of Chinese descent. *Child Development*, 73, 1557–1572.
- Yip, T., Seaton, E. y Sellers, R. (2006). African American racial identity across the lifespan: Identity status, identity content, and depressive symptoms. *Child Development*, 77, 1504–1517.
- Zagefka, H. (2004) *Comparisons and deprivation in ethnic minority settings*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Kent.
- Zagefka, H. y Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, 171-188.
- Zanna, M.P. y Rempel, J.K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A.W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: University Press.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.
- Zick, A., Wagner, U., van Dick, R. y Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. *Journal of Social Issues*, 57, 541–557.
- Zlobina, A. (2004). *Inmigración: aculturación, identidad y adaptación psicosocial*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.





# Anexos

## Anexo 1. Cuestionario de evaluación

En la Universidad Complutense estamos realizando una investigación para la que necesitamos conocer las opiniones de chicos y chicas de tu edad que asisten a institutos en los que hay alumnos de diferentes países y culturas. A continuación te presentamos una serie de preguntas que deberás contestar señalando la respuesta tal y como se te indica en cada caso. En este cuestionario NO hay respuestas correctas o incorrectas, lo más importante es que respondas según tu propio criterio.

Este cuestionario es totalmente anónimo. Nadie además de ti sabrá lo que has respondido en cada una de las preguntas. Por eso te pedimos que seas serio/a y sincero/a a la hora de contestarlas. Si tienes alguna duda, por favor, levanta la mano y dirígete a la persona encargada de la evaluación.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

### 1. DATOS PERSONALES

(1) Edad.....(2) Sexo: Varón ☐ Mujer ☐

Curso..... Nombre del Centro.....

(3) ¿En qué país has nacido?.....

(4) Si no naciste en España ¿cuándo llegaste a este país? AÑO.....MES.....

(5) ¿En qué país nació tu padre?.....(6) ¿En qué país nació tu madre?.....

¿En qué trabajan tus padres y qué estudios tienen?

TRABAJO DEL PADRE (7)	TRABAJO DE LA MADRE (8)
<input type="checkbox"/> Profesional: médico, abogado, profesor, arquitecto... <input type="checkbox"/> Administrativo, dependiente, secretario, pequeño negocio <input type="checkbox"/> Trabajo cualificado (técnico, carpintero, fontanero...) <input type="checkbox"/> Trabajo no cualificado (en una fábrica, servicio de limpieza, cuida ancianos, transporte, portero...) <input type="checkbox"/> No trabaja actualmente (en paro, jubilado, tareas del hogar...) <input type="checkbox"/> No lo sé <input type="checkbox"/> Otros.....	<input type="checkbox"/> Profesional: médico, abogado, profesor, arquitecto... <input type="checkbox"/> Administrativa, dependiente, secretaria, pequeño negocio... <input type="checkbox"/> Trabajo cualificado (técnico, carpintero, fontanero...) <input type="checkbox"/> Trabajo no cualificado (en una fábrica, servicio de limpieza, cuida ancianos, transporte, portera...) <input type="checkbox"/> No trabaja actualmente (en paro, jubilada, tareas del hogar...) <input type="checkbox"/> No lo sé <input type="checkbox"/> Otros.....

ESTUDIOS DEL PADRE (9)	ESTUDIOS DE LA MADRE (10)
<input type="checkbox"/> Universitarios <input type="checkbox"/> Estudios técnicos <input type="checkbox"/> Estudios secundarios (instituto) <input type="checkbox"/> Estudios primarios (no fue al instituto) <input type="checkbox"/> No ha ido a la escuela <input type="checkbox"/> No lo sé <input type="checkbox"/> Otros.....	<input type="checkbox"/> Universitarios <input type="checkbox"/> Estudios técnicos <input type="checkbox"/> Estudios secundarios (instituto) <input type="checkbox"/> Estudios primarios (no fue al instituto) <input type="checkbox"/> No ha ido a la escuela <input type="checkbox"/> No lo sé <input type="checkbox"/> Otros.....

2. En este instituto conviven personas de distintos países y culturas. **Según nuestro origen**, podemos decir que pertenecemos a distintos grupos. Algunos de ellos son, por ejemplo: **latinoamericanos, chinos, marroquíes, gitanos, españoles, rumanos, etc.**

(1) Por favor, escribe a qué grupo perteneces tú:.....

A continuación vas a encontrar una serie de afirmaciones sobre lo que sientes y piensas del **grupo al que tú perteneces** y que acabas de escribir. Contesta en la casilla correspondiente indicando si estás o no de acuerdo con cada uno de los enunciados, teniendo en cuenta que:

**1 = Nada de acuerdo 2 = Poco de acuerdo 3 = Algo de acuerdo 4 = Bastante de acuerdo 5 = Muy de acuerdo**

(RECUERDA DE QUÉ TIPO DE GRUPOS ESTAMOS HABLANDO)

(2)He intentado obtener información y saber más sobre mi país, su historia, tradiciones y costumbres.	1	2	3	4	5
(3)Participo en asociaciones, actividades o grupos formados mayoritariamente por personas de mi misma cultura	1	2	3	4	5
(4)Tengo claro cuál es la cultura a la que yo pertenezco y lo que significa para mí	1	2	3	4	5
(5)Me gusta conocer a gente de otras nacionalidades y culturas distintas de la mía	1	2	3	4	5
(6)Pienso mucho sobre cómo me va a afectar en la vida la cultura de la que vengo	1	2	3	4	5
(7)Estoy contento/a por formar parte de mi cultura y mi grupo	1	2	3	4	5
(8)A veces pienso que sería mejor que la gente de distintos países no se mezclara	1	2	3	4	5
(9)Tengo muchas dudas sobre cómo va a influir en mi vida el grupo al que pertenezco	1	2	3	4	5
(10)Suelo pasar tiempo con gente de culturas distintas de la mía	1	2	3	4	5
(11)He pasado muy poco tiempo intentando aprender más sobre la cultura y la historia del grupo al que pertenezco	1	2	3	4	5
(12)Tengo un sentimiento muy fuerte de pertenencia a mi grupo	1	2	3	4	5
(13)Tengo claro lo que es para mí pertenecer a mi grupo y lo que supone a la hora de relacionarme con personas de mi grupo y de otros grupos distintos	1	2	3	4	5
(14)Para aprender más sobre mi país y mi cultura, he hablado sobre este tema con varias personas	1	2	3	4	5
(15)Estoy muy orgulloso/a de la cultura a la que pertenezco y de sus cualidades	1	2	3	4	5
(16)Tengo poco interés en hacer amigos de otras culturas diferentes de la mía	1	2	3	4	5
(17)Hago cosas propias de la cultura o el país en que nací, como escuchar música, comer platos típicos u otras costumbres	1	2	3	4	5
(18)Realizo actividades con gente de otras culturas diferentes de la mía	1	2	3	4	5
(19)Siento una unión muy fuerte con el grupo al que pertenezco	1	2	3	4	5
(20)Lo paso mejor cuando estoy con gente de países y culturas distintas de la mía	1	2	3	4	5
(21)Me siento bien al pensar en el país en que nací y la cultura de la que soy	1	2	3	4	5

3. Piensa en cómo son los **chicos y chicas de tu instituto** de cada uno de los grupos que aparecen en la tabla grande. Lee las descripciones de la parte izquierda de la tabla y señala cuántos chicos/as de cada grupo crees que son de esa manera. Ten en cuenta que:

**1 = Ninguno 2 = Pocos 3 = Algunos 4 = Muchos 5 = La mayoría**

Algunos **ejemplos** de países en los que han nacido personas de estos grupos son:

**Latinos:** Colombia, Ecuador, República Dominicana, Bolivia, Perú, etc...

**Europa del Este:** Bulgaria, Rumanía, Ucrania, Polonia, etc...

**Asiáticos:** China, Filipinas, Indonesia, etc...

**Magrebíes:** Marruecos, Argelia, etc...

**África subsahariana:** Guinea Ecuatorial, Costa de Marfil, Nigeria, etc...

**IMPORTANTE:** Deja en blanco la columna de un grupo si en tu instituto no hay chicos/as de ese grupo. Describe también a tu propio grupo. Valora hasta el final a un grupo antes de pasar al siguiente.

	Latinos (a)					Europa del Este (b)					Asiáticos (c)					Magrebíes (d)				
(1) Divertidos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(2) Se creen los/as mejores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(3) Sinceros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(4) Siempre están hablando de su país	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(5) Aceptan a la gente sin fijarse en las apariencias	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(6) Tímidos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(7) Se portan mal con los demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(8) Limpios/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(9) Se cierran en su grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(10) Saben escuchar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(11) Raros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(12) Abiertos/as y sociables	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Españoles (e)					Gitanos (f)					África subsahar. (g)									
(1) Divertidos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(2) Se creen los/as mejores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(3) Sinceros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(4) Siempre están hablando de su país/cultura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(5) Aceptan a la gente sin fijarse en las apariencias	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(6) Tímidos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(7) Se portan mal con los demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(8) Limpios/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(9) Se cierran en su grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(10) Saben escuchar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(11) Raros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
(12) Abiertos/as y sociables	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					

✋ Si has **nacido en España** y tu familia es española, pasa a la siguiente pregunta en la que aparezca este dibujo: 🏠. Si has **nacido fuera de España**, continúa contestando a todas las preguntas, por favor:

4. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

**1 = Nada de acuerdo 2 = Poco de acuerdo 3 = Algo de acuerdo 4 = Bastante de acuerdo 5 = Muy de acuerdo**

(1) Siento que formo parte de la cultura española	1	2	3	4	5
(2) Me siento rechazado/a por la gente española	1	2	3	4	5
(3) Siento que los españoles tienen algo contra mí	1	2	3	4	5
(4) Me han molestado o insultado por ser de otro país o cultura	1	2	3	4	5
(5) Me han amenazado por ser de otro país o cultura	1	2	3	4	5
(6) Me han agredido físicamente por ser de otro país o cultura	1	2	3	4	5
(7) Creo que la gente aquí se porta mal con las personas que son de mi país o cultura	1	2	3	4	5

¿Cuántas veces te han tratado mal las siguientes personas **por ser de otro país o cultura**?

**1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Algunas veces 4 = Muchas veces 5 = Casi siempre**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
(8) Profesores	1	2	3	4	5
(9) Otros adultos fuera del instituto	1	2	3	4	5
(10) Compañeros/as del instituto	1	2	3	4	5
(11) Otros/as chicos/as fuera del instituto	1	2	3	4	5

🏠 5. Piensa en las personas con las que sueles estar **en tu tiempo libre**. Rodea con un círculo la frecuencia con que estás en tu **tiempo libre** con chicos/as de los siguientes grupos, teniendo en cuenta que:

**1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Algunas veces 4 = Muchas veces 5 = Casi siempre**

	Tiempo libre en el instituto (pasillo, recreos...) (a)					Tiempo libre fuera del instituto (b)				
(1) Españoles (no gitanos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(2) Latinoamericanos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(3) Gitanos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(4) Africanos (subsaharianos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(5) Asiáticos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(6) Magrebíes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(7) Europa del Este	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

(c) Ahora piensa en las personas a las que consideras tus **mejores amigos/as**. ¿Cuántos de ellos son...

	Ninguno	Pocos	Algunos	Muchos	La mayoría
(1) Españoles (no gitanos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Latinoamericanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Gitanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Africanos (subsaharianos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Asiáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Magrebíes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) De Europa del Este	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿Cómo deberían comportarse las personas que vienen de otros países y culturas y que están viviendo en España? Indica hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones, teniendo en cuenta que:

1 = Nada de acuerdo    2 = Poco de acuerdo    3 = Algo de acuerdo    4 = Bastante de acuerdo    5 = Muy de acuerdo

(1) Las personas de otras culturas que viven en España deben adaptarse lo máximo posible a la cultura española	1	2	3	4	5
(2) Las personas de otras culturas que viven en España deben mantener lo máximo posible la cultura de la que proceden	1	2	3	4	5

A continuación te pedimos que especifiques para cada grupo qué cosas deberían mantener de su propia cultura y en qué cosas deberían adaptarse a la cultura española. Por favor, responde para los tres grupos:

	Latinoamericanos (a)					Magrebíes (b)					Asiáticos (c)				
(3) Mantener las fiestas típicas de su lugar de origen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(4) Adaptarse a las fiestas españolas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(5) Conservar la religión y las creencias de su lugar de origen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(6) Adaptarse a la religión y las creencias españolas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(7) Aprender español y usarlo como se hace en España	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(8) Mantener el idioma o el acento de su país de origen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(9) Casarse con personas del mismo origen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(10) Casarse con personas españolas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(11) Tener amigos y relacionarse con gente de sus países	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(12) Tener amigos y relacionarse con gente española	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

7. ¿Cuánto crees que se parecen a ti las personas que proceden de otras culturas?

Escribe en el círculo el grupo al que tú perteneces y rodea con un círculo el número adecuado teniendo en cuenta que 1 significa que esa **CULTURA** es **MUY DIFERENTE** o que está muy alejada de la tuya y 5 significa que esa **CULTURA** es **MUY PARECIDA** o que es muy cercana a la tuya:

- (1) Latinoamericana
- (2) Magrebí
- (3) Española
- (4) Asiática
- (5) Africana
- (6) Gitana
- (7) Europa del Este

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5



**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Anexo 2. Composición de los factores de la MEIM en distintos estudios

Roberts et al. (1999)	Yancey y Driscoll (2001)	Presente Tesis
<b>Factor 1. Afirmación, pertenencia y compromiso</b>	<b>Factor 1. Afirmación y pertenencia</b>	<b>Factor 1. Afirmación</b>
<p>1 Estoy muy orgulloso/a de la cultura a la que pertenezco y de sus cualidades</p> <p>2 Me siento bien al pensar en el país en que nací y la cultura de la que soy</p> <p>3 Estoy contento/a por formar parte de mi cultura y mi grupo</p> <p>4 Tengo un sentimiento muy fuerte de pertenencia a mi grupo</p> <p>5 Siento una unión muy fuerte con el grupo al que pertenezco</p> <p>7 Tengo claro cuál es la cultura a la que yo pertenezco y lo que significa para mí</p>	<p>1 Estoy muy orgulloso/a de la cultura a la que pertenezco y de sus cualidades</p> <p>2 Me siento bien al pensar en el país en que nací y la cultura de la que soy</p> <p>3 Estoy contento/a por formar parte de mi cultura y mi grupo</p> <p>4 Tengo un sentimiento muy fuerte de pertenencia a mi grupo</p> <p>5 Siento una unión muy fuerte con el grupo al que pertenezco</p> <p>7 Tengo claro cuál es la cultura a la que yo pertenezco y lo que significa para mí</p>	<p>1 Estoy muy orgulloso/a de la cultura a la que pertenezco y de sus cualidades</p> <p>2 Me siento bien al pensar en el país en que nací y la cultura de la que soy</p> <p>3 Estoy contento/a por formar parte de mi cultura y mi grupo</p> <p>4 Tengo un sentimiento muy fuerte de pertenencia a mi grupo</p> <p>5 Siento una unión muy fuerte con el grupo al que pertenezco</p> <p>6 Tengo claro lo que es para mí pertenecer a mi grupo y lo que supone a la hora de relacionarme con personas de mi grupo y de otros grupos distintos del mío</p> <p>7 Tengo claro cuál es la cultura a la que yo pertenezco y lo que significa para mí</p> <p>11 Hago cosas propias de la cultura o el país en que nací, como escuchar música, comer platos típicos u otras costumbres</p>
<b>Factor 2. Exploración</b>	<b>Factor 2. Participación</b>	<b>Factor 2. Exploración</b>
<p>8 He intentado obtener información y saber más sobre mi país, su historia, tradiciones y costumbres</p> <p>10 Para aprender más sobre mi país y mi cultura, he hablado sobre este tema con varias personas</p> <p>11 Hago cosas propias de la cultura o el país en que nací, como escuchar música, comer platos típicos u otras costumbres</p> <p>12 Pienso mucho sobre cómo me va a afectar en la vida la cultura de la que vengo</p> <p>13 Participo en asociaciones, actividades o grupos formados mayoritariamente por personas de mi misma cultura</p>	<p>8 He intentado obtener información y saber más sobre mi país, su historia, tradiciones y costumbres</p> <p>10 Para aprender más sobre mi país y mi cultura, he hablado sobre este tema con varias personas</p> <p>11 Hago cosas propias de la cultura o el país en que nací, como escuchar música, comer platos típicos u otras costumbres</p> <p>13 Participo en asociaciones, actividades o grupos formados mayoritariamente por personas de mi misma cultura</p>	<p>8 He intentado obtener información y saber más sobre mi país, su historia, tradiciones y costumbres</p> <p>10 Para aprender más sobre mi país y mi cultura, he hablado sobre este tema con varias personas</p> <p>12 Pienso mucho sobre cómo me va a afectar en la vida la cultura de la que vengo</p> <p>13 Participo en asociaciones, actividades o grupos formados mayoritariamente por personas de mi misma cultura</p>